E D U Q 8270156

Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270156
Centre d'intérêt: 33

Cournoyer, Monique.

"L'école c'est pas la vraie vie" ou "C'est mieux d'en savoir plus que pas assez" : une étude des attentes des étudiants face à l'école secondaire / par Monique Cournoyer. -- [Québec] : Ministère de l'éducation ; [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1979.
iv, 183 f. ; 29 cm.

Bibliographie: f. 181-183.

Cote Dewey: 373.18'1'09714/C861e Cote LC: LA/418/.03

Descripteur(s): *Opinion de l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Aspiration de l'étudiant *Milieu scolaire *Organisation pédagogique *Rôle de l'école *Relations étudiants-école *Secondaire (Niveau)

Le rapport présente les résultats de l'analyse du matériel qualitatif tiré de la première phase du projet "Attentes des jeunes face à l'école secondaire "(MEQ 77-32). La recherche a été entreprise avec comme toile de fond l'hypothèse que la connaissance des attentes des étudiants, les premiers concernés par l'école, aiderait à comprendre et à résoudre l'inadaptation scolaire et les phénomènes qui lui sont associés.

L'enquête a eu lieu en 1977-1978 dans deux écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal: une école secondaire de deuxième cycle et une polyvalente. Au total, 87 entrevues individuelles et de groupe ont été réalisées et environ 450 étudiants ont ainsi été rejoints. Il s'agissait d'entrevues ouvertes portant sur quatre grands thèmes: la vie scolaire (cours, options, méthodes d'enseignement, examens, aspirations scolaires), le statut de l'étudiant à l'école (relations avec les professeurs et la direction, participation, discipline), les relations entre élèves, enfin la fonction globale de l'école dans la vie présente et future (aspirations, valeurs).

L'analyse des attentes et des désirs des étudiants laisse entrevoir la nécessité d'aborder l'apprentissage comme un processus intégrant les divers aspects du potentiel de l'individu, d'où l'importance de se soucier de l'école comme contexte social et d'élargir la pédagogie au-delà des contenus, méthodes et programmes prescrits. De cette manière, l'analyse dégage la possibilité de concevoir une école pour l'ici-maintenant. Par le fait même, elle souhaite faire mieux comprendre le peu de signification que revêt souvent l'école pour l'étudiant, l'absence de motivation, l'anxiété et les diverses formes de refus scolaire qui en découlent.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

E D U Q 8270156

Financement: Bénéficiaire - Commission des écoles catholiques de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: ar

L 2 U 0 B270156

"L'ECOLE C'EST PAS LA VRAIE VIE" OU "C'EST MIEUX D'EN SAVOIR PLUS QUE PAS ASSEZ"

Une étude des attentes des étudiants face à l'école secondaire

PAR
Monique Cournoyer

E D U Q 8270156

RESUME

Le rapport de recherche "L'école c'est pas la vraie vie" ou "c'est mieux d'en savoir plus que pas assez" présente les résultats de l'analyse du matériel qualitatif tiré de la première phase du projet "Attentes des jeunes face à l'école secondaire" (MEQ 77-32). Cette recherche a été entreprise avec comme toile de fond l'hypothèse que la connaissance des attentes des étudiants, les premiers concernés par l'école, aiderait à comprendre et à résoudre l'inadaptation scolaire et tous les phénomènes qui lui sont associés.

Sans entretenir d'illusions sur l'efficacité de ce type d'approche, le discours n'étant qu'un moyen limité d'appréhender la réalité, on a donc écouté ce que les étudiants avaient à dire sur l'école. Des étudiants de tous les niveaux du secondaire de deux écoles de la CECM ont été touchés par cette enquête. Ils ont été rencontrés en entrevues individuelles et en entrevues de groupe. Dans les deux cas, ils étaient invités à s'exprimer de façon ouverte sur l'école.

L'analyse de leurs attentes comporte deux volets. En premier lieu, on examine ce qu'implique le fait ou le processus de l'apprentissage pour eux. A ce titre, on s'arrête sur leurs exigences quant aux contenus des apprentissages scolaires et au régime dans lequel ils leur sont proposés. Elément capital de l'analyse, les relations avec les professeurs sont envisagées sous un double aspect, celui des attitudes et des méthodes d'enseignement. On traite enfin, dans ce premier volet, des mécanismes délicats de la motivation chez l'étudiant et des difficultés liées à son orientation professionnelle et scolaire.

Le deuxième volet de l'étude est consacré aux attentes des étudiants qui se rapportent au contexte global où s'effectuent ces apprentissages. A travers l'analyse de leurs attentes sur l'emploi du temps et de l'espace, le régime disciplinaire, la communication entre élèves, les possibilités d'expression, de critique et de participation, on peut découvrir que le contexte scolaire dans son ensemble influence profondément le déroulement de l'apprentissage. Dans ce chapitre, on considère également la place que les élèves attribuent à leurs parents, non pas tellement dans le contexte de l'école proprement dit, mais dans celui de leurs études en général.

En somme, l'analyse des attentes et des désirs des étudiants nous laisse entrevoir la nécessité d'aborder l'apprentissage comme un processus intégrant les divers aspects du potentiel de l'individu, d'où l'importance de se soucier de l'école comme contexte social et d'élargir la pédagogie au-delà des contenus, méthodes et programmes prescrits. De cette manière, l'analyse des attentes des étudiants dégage la possibilité de concevoir une école pour l'ici-maintenant. Par le fait même, elle souhaite nous faire mieux comprendre le peu de signification que revêt souvent l'école pour l'étudiant, l'absence de motivation, l'anxiété et les diverses formes de refus scolaire qui en découlent.

Monique Cournoyer
Mars 1980

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

" L'ECOLE C'EST PAS LA VRAIE VIE "

OU

" C'EST MIEUX D'EN SAVOIR PLUS QUE PAS ASSEZ "

UNE ETUDE DES ATTENTES DES ETUDIANTS FACE A L'ECOLE SECONDAIRE

PAR

Monique Cournoyer

COMMISSION DES ECOLES
CATHOLIQUES DE MONTREAL
SERVICE DE L'ADAPTATION

DECEMBRE 1979

REMERCIEMENTS

Nous voulons en tout premier lieu exprimer notre reconnaissance aux étudiants qui, dans les deux écoles visées par notre enquête, se sont prêtés aux entrevues et qui ont répondu à nos questions avec beaucoup d'empressement et d'amabilité.

Nous remercions aussi les professeurs qui nous ont accueillie dans leurs classes, permettant ainsi aux entrevues de groupe de se dérouler dans une ambiance familière aux étudiants. Nous avons grandement apprécié tout ce qu'ils ont fait pour rendre plus faciles nos contacts avec eux.

Soulignons également la disponibilité du personnel des services aux étudiants et des services administratifs qui, de l'une ou l'autre façon, nous ont aidée dans nos démarches d'enquête.

Enfin, nous tenons à remercier les directions et leurs adjoints qui ont consenti à ce que notre projet de recherche se déroule dans leur école et qui ont mis du temps et des ressources à notre disposition.

Dans le cours de nos travaux, nous avons bénéficié du soutien et de l'intérêt de diverses personnes, dont, en particulier, Geneviève Deronaier, Michel Laferrière, Anne Laperrière, Michel Lussier, Arthur Marsolais, Nicole Ramognino, Paul Valois. Tous, nous les remercions pour leurs commentaires, critiques et suggestions. Mesdames Claire Vézina et Micheline Fillion ont dactylographié le texte; nous leur sommes reconnaissante pour le soin qu'elles ont mis à effectuer ce travail.

Cette phase du projet de recherche "Attentes des jeunes face à l'école secondaire" a été financée par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation (dossier 77-32) et par le service de l'adaptation de la Commission des écoles catholiques de Montréal. De plus, le service de la recherche du ministère de l'Éducation a fourni un important support technique.

Toutes et chacune de ces diverses collaborations nous ont permis d'arriver aux résultats que nous présentons maintenant dans ce rapport qui, nous le souhaitons, éclairera d'un nouveau point de vue la réalité de l'école secondaire au Québec.

NOTE AU LECTEUR

Les extraits d'entrevue transcrits dans le texte n'ont subi que les manipulations nécessaires à la stricte compréhension des idées. Autant que possible, nous avons respecté le style de la langue parlée de nos informateurs où la pensée s'exprime abondamment par la répétition, le contraste ou l'allusion, pour ne nommer que les procédés les plus fréquents et les plus caractéristiques. Tout en faisant certains compromis, nous avons chercher à respecter les structures linguistiques des locuteurs.

Nous souhaitons par là avoir affecté le moins possible le pouvoir d'évocation de leurs propos de même que le niveau de leurs interprétations. Pour nous, le souci de respecter la langue parlée est plus qu'un simple souci de forme. Le contenu des propos que nous rapportons est marqué par le fait qu'ils étaient formulés verbalement. La pensée change lorsqu'elle prend la forme écrite et nous avons essayé d'éviter le plus possible d'introduire nous-même un tel changement.

TABLE DES MATIERES

Avant-propos I

CHAPITRE I : LA METHODE

1.1 La population visée 2
1.2 L'entrevue 5

1.2.1 Les thèmes 6
1.2.2 L'entrevue ouverte 7
1.2.3 Du négatif au positif 9
1.2.4 Entrevue individuelle et entrevue de groupe 10
1.2.5 Pas de spontanéité absolue 13

1.3 L'analyse des données 17

1.3.1 L'arrière-plan théorique de la notion d'attente 18
1.3.2 Délimitation du contenu des attentes 21
1.3.3 La formation, une catégorie dominante 24

CHAPITRE II : APPRENDRE A L'ECOLE

2.1 La conception étudiante de l'apprentissage 34
2.2 La relative utilité des cours 40
2.3 Le régime pédagogique 50
2.4 Les professeurs: "A l'école, c'est un gros morceau." 57

2.4.1 Les attitudes: le respect d'abord 59
2.4.2 Les méthodes: aucune n'est infaillible 68

2.5 La motivation: "Faut que j'me force." 74
2.6 L'orientation scolaire et professionnelle
Des choix aveugles et limités. 82

CHAPITRE III : LE CONTEXTE DES APPRENTISSAGES

3.1 Un emploi du temps et de l'espace prescrit 106
3.2 Discipline et/ou liberté? que faire avec les "têtes folles"? 109

3.2.1 Que l'élève qui ne se plaint pas des règlements lève la main! 110
3.2.2 Le fond du problème 113
3.2.3 La liberté, dans quels cadres? 119

3.3 L'intervention des parents
"ça améliorerait peut-être l'école pour eux-autres... mais, pour les élèves..." 122
3.4 "L'école, c'est aussi pour les amis." 131

3.4.1 Une école pour apprendre, pour communiquer, pour apprendre à communiquer. 133
3.4.2 A quelle enseigne logent les obstacles à la communication? 136
3.4.3 Pourtant, des conditions favorables à la communication existent déjà. 142

3.5 De l'expression de soi à la critique 146

3.5.1 La critique: atrophie d'une fonction 147
3.5.2 La critique domestiquée 155
3.5.3 "On peut apprendre à s'exprimer". 156

3.6 La participation: "J'suis juste un élève: c'est pas à moi à décider." 158

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

AVANT PROPOS

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit la présentation de ce rapport d'analyse s'était donné comme justification un double ensemble de faits[1].

Premièrement, sur la base d'études et de recherches produites à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, il admettait l'existence d'une insatisfaction élevée vis-à-vis de l'école secondaire publique. Cette insatisfaction, liée principalement au climat de l'école et à son mode d'organisation, s'est manifestée dans des phénomènes comme l'abandon et l'inadaptation scolaires.

Deuxièmement, le projet soutenait que si la connaissance de ces nombreux problèmes de marginalisation ou d'inadaptation scolaires avait débouché sur la formulation d'un désir de changement aux différentes instances de l'école, on ne s'était jamais arrêté pour savoir quelle devait être l'orientation à donner à ces changements pour qu'ils répondent aux aspirations des étudiants. Il convenait donc, aux termes de la présentation du projet, de se tourner du côté des étudiants

---

1. Voir le Mémoire de présentation du projet soumis à la Direction Générale de l'enseignement Elémentaire et Secondaire.

pour écouter ce qu'ils ont à dire sur le sens des changements à apporter si l'on veut réduire l'insatisfaction et ses conséquences. Soulignant le caractère d'utilité pressante du projet de recherche proposé, le mémoire de présentation faisait valoir que cette insatisfaction, s'ajoutant au phénomène de la dénatalité, contribue au dépeuplement de l'école.

> Devant ce saignement par les deux bouts, que faisons-nous? Les jeunes témoignent par leur comportement de l'échec de notre système. Si on ne leur demande pas ce qu'ils veulent, ils continueront sans doute à confirmer par leur comportement de sortie les failles du système[1].

Avant de passer à l'analyse des données recueillies au cours de la phase qualitative de ce projet de recherche, il serait souhaitable de dégager brièvement quelques unes des implications du contenu de ce texte de présentation.

Admettre qu'on ne s'est jamais interrogé à partir du point de vue des étudiants - les premiers concernés par l'école - pour définir l'orientation des changements souhaités, c'est s'incliner devant le fait que ces changements viennent toujours d'ailleurs et par en-haut. Cela implique ainsi qu'ils sont le résultat de processus qui échappent totalement

---

1. Mémoire de présentation du projet, op. cit. p. 9 c.

aux étudiants. On reconnaît là les processus politiques et administratifs qui s'expriment à travers les rouages bureaucratiques qui nous sont familiers, de l'école au Ministère de l'Education en passant par la commission scolaire.

Il faut donc dissiper une illusion. La présente recherche n'échappe pas à ces processus; son origine et ses destinées dépendent du contrôle bureaucratique qui en émane. Il ne suffit pas de demander aux étudiants leur avis pour s'assurer que le changement qui en découle logiquement réponde réellement à leurs aspirations. Une fois que cet avis s'est exprimé, il lui reste à franchir toutes les étapes de l'application qui, dans l'état actuel des choses, relève de décisions politiques et administratives prises aux différents niveaux mentionnés. D'ailleurs, les données de l'enquête qualitative le révèlent, les étudiants n'entretiennent que bien peu d'espoir face aux résultats des différentes consultations dont ils commencent à être l'objet depuis quelque temps. Du reste pourrait-on s'en étonner? Leur attitude semble tout-à-fait cohérente avec leur situation objective: ils ne disposent d'aucune force de pression leur permettant d'obtenir que les résultats de ces consultations aient des suites concrètes.

Enfin, s'agit-il de répondre aux aspirations des étudiants ou de renflouer le bateau de l'école secondaire publique? On peut colmater les brèches les plus menaçantes et contenir l'insatisfaction à un niveau tolérable. C'est l'approche réformiste. On peut aussi considérer systématiquement et jusqu'au bout les aspirations des étudiants et accepter, à partir de leur discours, de remettre pratiquement en question le système scolaire et de chercher les raisons de son échec.

Par notre analyse de ce discours, c'est d'abord et avant tout à alimenter cette remise en question que le rapport que nous présentons maintenant voudrait contribuer.

CHAPITRE I

LA METHODE

L'objectif de ce projet de recherche[1] était d'arriver à cerner quels changements devraient être apportés à l'école secondaire pour qu'elle réponde aux aspirations des étudiants et que se réduisent l'insatisfaction et les phénomènes de désaffection qui en résultent. La meilleure façon de connaître les aspirations des étudiants, c'était de s'adresser à eux et de leur demander de les exprimer.

Le projet de recherche initial admettait donc ainsi que l'interrogation actuelle sur l'école devait atteindre directement les étudiants au lieu de continuer à se limiter à l'opinion de tous ceux qui de près ou de loin contribuent à son fonctionnement, mais n'en sont pas les premiers concernés. S'inscrivant en faut contre le préjugé que les adolescents, par définition, ne savent pas ce qu'ils veulent, ce projet s'appuyait sur la conviction que les étudiants peuvent et doivent parler sur l'école.

Le projet allait donc se dérouler en deux phases. La première phase dont les données de type qualitatif sont pré-

---

1. Le projet de recherche initial a dû subir certaines modifications dont la plus importante est d'ordre budgétaire. Pour plus de précisions sur les conséquences de cette modification, le lecteur pourra consulter Attentes des jeunes face à l'école secondaire , Rapport d'étape, M. Crespo et M. Cournoyer, C.E.C.M., mars 1978.

sentées ici consistait à écouter parler les étudiants sur ce que devrait devenir l'école pour répondre à leurs attentes.

La deuxième phase se proposait de vérifier par une enquête quantitative comment les aspirations retenues au terme de l'analyse de la première phase se présenteraient chez la majorité des étudiants du secondaire atteints par l'enquête.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord apporter des précisions sur la population visée par l'enquête qualitative. Ensuite, nous ferons état de certaines préoccupations méthodologiques liées à l'utilisation de la technique de l'entrevue et à l'analyse qualitative de l'information. En dernier lieu, nous exposerons comment nous avons délimité la notion d'attentes des étudiants face à l'école.

1.1 La population visée

L'enquête dont proviennent les résultats de la phase I s'est déroulée au cours de l'année 1977-78 dans deux écoles de la C.E.C.M.. Ces deux écoles sont de statut différent. L'une est une école secondaire de deuxième cycle, l'autre, une polyvalente. Elles appartiennent de plus à des milieux

socio-économiques différents. L'école secondaire se situe en milieu plutôt aisé (professionnels, cols blancs, familles peu nombreuses) bien que celui-ci ne soit pas homogène.

Le relevé systématique des données sur le statut socio-économique correspond davantage aux travaux de la phase II. Cependant, d'après le personnel de l'école interrogé à ce sujet, le chômage et le bien-être social sont des réalités pour de nombreuses familles, beaucoup plus que ne le donne à penser l'étiquette de "classes moyennes" ou de "milieu favorisé" qu'on utilise en raccourci pour définir ce milieu.

La deuxième école se situe en milieu moins aisé (journaliers, ouvriers spécialisés, petits entrepreneurs, familles plus nombreuses que dans le cas précédent). Comme le bassin de population qui alimente cette école est en partie touché par l'immigration, un certain nombre d'élèves n'ont pas les mêmes antécédents sociaux et scolaires que la majorité d'entre eux. L'ensemble de ces différences de milieu semblait, à l'origine, devoir laisser se manifester des attentes de nature différente quant à l'école. Les données de la phase I font entrevoir une telle différenciation mais elles ne sont pas de nature à permettre une vérification en ce sens.

L'enquête a comporté au total 87 entrevues dont 35 ont été réalisées dans l'école secondaire et 52 dans l'école polyvalente[1]. Des erreurs techniques s'étant glissées dans la cueillette des données, le contenu de 4 entrevues n'a pas été accessible à l'analyse, ce qui ramène à 83 le nombre des entrevues. Dans chaque école, des étudiants des deux sexes, de tous les niveaux et des deux secteurs ont été rencontrés. L'entrevue était soit individuelle, soit en petits groupes de 5 à 10 élèves ou en groupes-classes. Un total d'environ 450 étudiants ont été rencontrés individuellement ou en groupe. Ces entrevues ont été réalisées du mois de novembre 1977 au mois de juin 1978.

L'essentiel des efforts de la cueillette d'information a porté sur le 2e cycle du secondaire et cela, pour quelques raisons assez simples. Les étudiants plus âgés ayant une vision plus complète et plus complexe de l'école sont apparus comme la source d'information potentiellement la plus riche. Ensuite, la combinaison du choix de la technique - l'expression verbale en entrevue - et des sujets de l'enquête s'adaptait mieux à des élèves de 2e cycle. Evidemment, leur point de vue n'allait pas pouvoir remplacer celui des élèves plus jeunes. Par exemple, la façon qu'un élève de secondaire 4 a de traduire son expérience passée au secondaire 1 n'est pas

---

1. Pour plus de commodité, nous parlerons de l'école I pour l'école secondaire et de l'école II pour la polyvalente.

la même que celle qu'il aurait eu trois ans plus tôt. Le temps influence la perception de telle sorte qu'on ne peut pas isoler l'objet des commentaires d'un étudiant de l'étape où il se trouve pour en parler.

Nous reviendrons dans la partie suivante sur d'autres aspects méthodologiques de la cueillette d'information liés aux différences de niveau académique. Qu'il nous suffise pour l'instant de préciser que, vu le nombre et la portée des entrevues faites auprès des élèves du premier cycle, nous considérons cette analyse particulièrement significative pour les élèves du deuxième cycle. Lorsque l'intérêt s'en fera sentir, nous nous rapporterons, en ayant soin de l'indiquer cependant, aux perceptions des élèves du premier cycle sur certains des sujets où ils se sont exprimés.

1.2 L'entrevue

Après que nous aurons exposé les thèmes majeurs et les sous-thèmes qui ont servi de cadre de référence à l'entrevue, nous nous arrêterons pour réfléchir sur quelques problèmes de méthodes associés à cette technique d'enquête.

1.2.1 Les thèmes

L'entrevue, individuelle ou en groupe, s'élaborait de manière ouverte autour d'un certain nombre de thèmes:

1) la vie académique (contenu et utilité des cours, options, méthodes d'enseignement, contrôles et examens, aspirations à poursuivre les études, etc);

2) le statut de l'étudiant dans l'école (relations avec les professeurs et autres autorités de l'école, droit à l'information, à la consultation et à la critique, représentation étudiante et participation à la gestion, discipline et règlement, etc.);

3) les relations entre élèves (possibilités d'établir des liens et de se connaître à l'intérieur et à l'extérieur des cours, rivalité et divisions en fonction des niveaux, voies et secteurs, etc.);

4) la fonction globale de l'école dans la vie présente et future (formation personnelle et professionnelle, orientation politique et idéologique par rapport aux contraintes

du monde du travail, à l'argent, à la consommation, à la famille, à la sexualité, sensibilité aux problèmes nationaux et internationaux, etc.).

Dans la plupart des entrevues les trois premiers thèmes ont été abordés. Malheureusement, le quatrième thème est resté souvent à l'écart ou à peine ébauché en ce qui concerne l'orientation politique et idéologique. Ce dernier sous-thème exigeait un préalable de communication avec les étudiants et pour y arriver de manière systématique, il aurait certainement fallu les rencontrer deux ou même trois fois. Il n'eût certes pas été impossible de le faire mais cela ne l'a pas été en réalité. C'est une des limites dont souffre notre information.

1.2.2 L'entrevue ouverte

Le choix de l'entrevue ouverte répondait dans notre esprit à une préoccupation fondamentale. Pour atteindre à l'idéal visé de laisser s'exprimer les attentes, il fallait le plus possible éviter d'introduire dans le cadre de l'entrevue toute pression ou influence semblables à celles que connaît l'étudiant dans sa vie quotidienne à l'école. Pour laisser la place à des attentes non prévues par notre connaissance

antérieure de la réalité, il fallait garder à l'entrevue le ton et l'allure d'une conversation où chacun peut formuler son contenu de pensée sans qu'il ait été incité à le faire selon un schéma pré-établi[1].

Telle que pratiquée dans cette enquête, l'entrevue se structure d'abord autour des idées exprimées par l'informateur mais il n'en découle pas que l'interviewer reste passif. Il est là pour stimuler et faire s'approfondir l'expression de l'étudiant, pour ouvrir la porte sur un sujet considéré comme important au point de départ, en ayant admis que d'autres sujets également importants pourront apparaître. Pour employer une image, l'interviewer a en mains un trousseau de clés - l'ensemble des questions et hypothèses préalables - et il utilise l'une ou l'autre d'entre elles au moment qui lui semble le plus opportun, suivant le cheminement de l'informateur. La conduite de l'entrevue devient alors une espèce d'entreprise commune qui évolue à l'intérieur d'un cadre souple. Le cadre était en l'occurence délimité par les quatre thèmes mentionnés plus-haut.

---

1. On voulait ainsi éviter que l'étudiant n'adopte en entrevue le même comportement qu'en classe, celui de chercher "la bonne réponse".

1.2.3 Du négatif au positif

Dès les premières entrevues, nous avons remarqué une importante difficulté chez les étudiants à exprimer leurs attentes à froid. Les questions formulées positivement avaient un effet paralysant sur eux. Généralement, ils manifestaient beaucoup plus de facilité à parler d'abord de ce qui n'allait pas pour eux à l'école. Puis, ils pouvaient ensuite mieux parler de ce qu'ils désiraient y trouver. On passait ainsi du négatif au positif. Nous avons rentabilisé cette observation en l'intégrant à notre procédure d'entrevue cependant, dans certains cas, il s'est avéré impossible de passer au positif.

Pourtant, même lorsqu'on n'arrive pas à les dépasser au niveau de l'entrevue, ces critiques négatives peuvent être utiles au niveau de l'analyse, en autant qu'on sait les dépasser à ce niveau. Ces critiques nous renseignent sur les attentes des étudiants de la même manière, pourrait-on dire, qu'on peut deviner le résultat d'une photographie à partir d'un coup d'oeil sur le négatif de la pellicule.

1.2.4 Entrevue individuelle et entrevue de groupe

Au début de l'enquête, seule l'entrevue individuelle était envisagée comme technique de cueillette de l'information. Elle présente des avantages connus de tous ceux qui ont fait de l'enquête sur le terrain. Se déroulant sous forme de dialogue, elle est plus facile à conduire car la pensée de l'informateur s'exprime dans un minimum de contraintes externes. Ce dernier s'arrête quand il n'a plus rien à dire ou si on lui pose une question. Le contenu de sa pensée est plus facile à cerner et même à analyser sur le champ. On peut également approfondir à souhait les domaines qui semblent revêtir de l'importance chez l'informateur. Enfin, il y a certains sujets sur lesquels l'informateur ne consentirait pas à parler autrement que dans une entrevue individuelle.

A mesure qu'a progressé notre enquête, le recours à l'entrevue de groupe est devenu plus fréquent à cause d'un certain nombre d'avantages. Le groupe crée une ambiance très favorable à l'expression chez les étudiants qui se retrouvent alors dans leur contexte habituel. Stimulés par leurs propres interventions et se sentant moins identifiés individuellement, ils se laissent aller à exprimer leurs idées sans se préoccuper de censurer les émotions qui les entourent. Or, la di-

mension émotive venait enrichir l'information. Elle allait permettre, au niveau de l'analyse, de qualifier les attentes, de hiérarchiser les investissements relatifs à tel ou tel domaine de la vie scolaire. Parfois, seul le ton que les étudiants prennent pour parler d'un cours ou d'un professeur permet de savoir *exactement* la valeur qu'ils leur accordent pour eux.

Un autre des avantages de l'entrevue de groupe est qu'elle rend possible une vérification immédiate de l'information. Les étudiants se corrigent entre eux sur les faits qu'ils relatent. Finalement, le contenu global de l'information retenue a plus de chances d'être véridique. Etant donné l'objet de cette enquête, il faut dire que le *fait réel* a moins d'importance que le *fait perçu ou anticipé*. La possibilité de vérification représentait donc un avantage relativement moins important que les autres mais non négligeable cependant.

Autre intérêt méthodologique à l'entrevue de groupe, elle fait ressortir des différences d'opinions et de perceptions qui, autrement, prendraient beaucoup plus de temps à s'exprimer ou qui ne se manifesteraient peut-être jamais. Dans le jeu des stimulations réciproques, les divergences de points

de vue se font évidentes. Il faut beaucoup plus de temps et de préoccupations pour les cerner au moyen de l'entrevue individuelle.

L'entrevue de groupe n'offre pas que des avantages cependant. Elle comporte certains risques de distorsion de l'information dont il faut tenir compte au moment de l'analyse. L'étudiant, se sentant plus fort au sein de son groupe, va alors beaucoup plus loin dans ses critiques qu'il ne le fait en entrevue individuelle. A l'inverse de ce qu'on écrivait plus-haut, il dira en groupe des choses que jamais il ne dirait en entrevue individuelle. Or, il nous semble que les deux contextes reproduisent des aspects réels de sa situation à l'école. On doit donc les tenir en équilibre dans le traitement de l'information. Aucun des deux ne saurait être considéré comme donnant accès à toute la réalité.

L'une des réserves à prendre quant à l'entrevue de groupe est que les leaders naturels - les groupes d'étudiants rencontrés correspondaient à des groupes réels - impriment une orientation au discours et polarisent les interventions autour des leurs. Mais comme le groupe a une existence propre en dehors de l'entrevue, on doit admettre que ces influences ont aussi une existence réelle. Il devient donc tou-

jours utile de savoir qui sont les leaders d'un groupe et en quel sens joue habituellement leur influence. Les professeurs sont la meilleure source d'information à ce sujet. Une fois cela connu, on pourra mieux déterminer la part relative des interventions et l'on évitera de prendre le discours des leaders pour la seule traduction de la réalité.

1.2.5 Pas de spontanéité absolue

Ces derniers commentaires nous amènent à conclure sur ce que l'on peut s'attendre à tirer de l'entrevue comme technique de cueillette d'information dans le cadre d'une enquête comme la nôtre.

Par définition, l'enquête sur le terrain est soumise au contexte qu'elle prend pour objet, en partie ou en totalité. L'entrevue est en conséquence soumise aux modalités de la vie de l'école. Une cloche sonne et le discours s'interrompt brusquement au beau milieu de l'inspiration... Non seulement les circonstances normales mais encore les circonstances anormales ont des répercussions sur l'enquête. Une panne d'électricité, une absence ou un changement à l'horaire et l'on doit renoncer à voir tel étudiant. Si l'on doit rencontrer

un groupe d'élèves à la sortie d'un cours où l'atmosphère a été pénible ou agitée, on ne peut pas espérer une entrevue aussi rentable que prévue sur les thèmes choisis. Mais, si l'on se fait réceptif, on pourra profiter autrement de la situation.

Cette intégration de l'enquête dans la vie de l'école n'a pas que des incidences concrètes. Elle a de plus des incidences psychologiques et politiques, en un certain sens. Que l'enquête fasse partie de la vie de l'école est aussi vrai pour l'informateur que pour l'interviewer. Bien souvent l'étudiant identifie la personne qui l'interroge au personnel et aux autorités de l'école ou encore à l'école tout court. Cette perception a un effet immédiat sur son comportement en entrevue. On peut prévoir sans jamais être certain que l'étudiant qui est l'objet de reproches ou de mesures de sanction fréquentes, celui qui déteste venir à l'école, celui qui s'en désintéresse complètement ou qui se sent coupable de ne pas bien y travailler, manifestera de la réticence face à l'entrevue car il y soupçonnera une menace de contrôle de la part de l'école. Il s'en méfiera d'autant plus qu'il ne connaît pas la personne qui le rencontre. Dans de telles circonstances on ne s'étonnera pas s'il se montre avare d'information.

En d'autres circonstances l'étudiant essaie de dissocier l'entrevue de l'expérience scolaire et semble rechercher l'appui de l'interviewer. Si on ne fait rien pour atténuer ou modifier ce mouvement, on récoltera bien sûr une masse d'information mais elle relèvera toujours du même point de vue. On n'atteindra pas les attentes de l'étudiant dans toute leur complexité.

Il existe donc une dimension politique dans l'entrevue à laquelle les étudiants réagissent de manières différentes. Cette dimension, on la sent particulièrement bien à l'oeuvre dans la rencontre des étudiants les plus jeunes. Comme on le soulignait déjà, nous avons davantage rencontré d'étudiants au deuxième cycle. Mais il est intéressant de s'arrêter à la différence très nette qui apparaît chez les étudiants de premier cycle suivant qu'il s'agit d'entrevue individuelle ou de groupe[1].

En entrevue individuelle, la plupart des étudiants du premier cycle verbalisent assez peu. Ils se montrent parfois

---

1. Ces commentaires s'inspirent également d'une expérience antérieure d'enquête sur le terrain menée essentiellement auprès d'élèves du premier cycle dans deux écoles de la C.E.C.M.

timides, se contentant de répondre le plus brièvement possible aux questions. En entrevue de groupe, la situation se modifie presque radicalement. Se sentant appuyés pour exprimer leur avis, les étudiants attaquent avec beaucoup de vigueur et de conviction les sujets proposés. Ils atteignent même un niveau d'analyse et de critique qu'on aurait jamais pu imaginer en entrevue individuelle.

Cette différence illustre que la perception que se fait l'étudiant de l'entrevue agit comme un filtre ou un catalyseur sur l'information. Si l'étudiant associe sa perception de l'entrevue à une mauvaise expérience scolaire[1] et qu'on ne dépasse pas cette réaction, on peut s'attendre à des résultats nuls ou presque. Mais on ne le sait jamais d'avance. Il y a toujours beaucoup d'impondérable dans une telle situation. L'expérience a montré que certaines formes de rejet de l'école rendent très difficile l'amorce de l'entrevue alors que d'autres la rendent au contraire très facile. Il s'est ainsi avéré que l'idée de laisser parler spontanément les étudiants pour connaître leurs attentes face à l'école n'allait pas toujours de soi. En entrevue individuelle surtout, ils ne par-

---

1. Nous pensons ici à toute forme d'expérience où il est perdant, où il se fait une image négative de lui-même.

lent pas nécessairement de manière spontanée sur l'école - d'où l'importance de l'entrevue de groupe. Il faut poser des questions, briser la glace, réduire la méfiance parfois.

Il n'y a pas a priori de spontanéité totale ni parfaite et, même quand on réussit à établir la communication, rien n'assure que l'étudiant dit vraiment tout ce qu'il pense. Il peut vouloir se garder un terrain à lui et toute forme de harcèlement le ferait se replier davantage sur ce terrain - en plus d'être critiquable d'un point de vue éthique. Nous entamerons donc l'analyse des attentes des étudiants en ayant à l'esprit que nous n'en connaissons qu'une partie malgré nos efforts pour dépasser ces diverses limites méthodologiques.

1.3 L'analyse des données

L'enquête sur le terrain a produit un ensemble de données qualitatives variées. En effet, dans les perceptions étudiantes, les attentes se mêlent à des critiques sur l'organisation et la fonction de l'école, à des commentaires sur des faits vécus individuellement ou collectivement en relation directe ou indirecte avec l'école, etc... Par l'analyse, il

fallait dégager des tendances prenant la forme de types de cohérence autour des thèmes majeurs exploités en entrevue.

Pour arriver à dégager ces tendances, il était nécessaire de partir du concret mais, en même temps, de dépasser le niveau local. A travers le discours de l'étudiant sur l'école X, l'adjoint Y ou le professeur Z, il fallait identifier une catégorie générique. Ce qui nous intéressait était un type d'organisation d'école, un style d'autorité ou d'enseignement. A moins de franchir ce pas élémentaire de l'analyse, on reste au niveau de l'information.

Nous avons donc interrogé le discours des étudiants afin de mettre au point différents types d'organisation de leur pensée - types de cohérence ou tendances - quant à leurs attentes sur les thèmes déjà mentionnés. Voyons maintenant quelles étapes a franchi cette interrogation du discours étudiant.

1.3.1 L'arrière-plan théorique de la notion d'attentes

Comme il est de coutume en recherche qualitative, le cadre conceptuel évolue en cours d'enquête et n'arrive à matu-

rité qu'au terme de l'analyse. Cela veut dire que si l'on pose des questions préalables, elles pourront être reformulées, précisées ou même carrément abandonnées en cours d'enquête. Une question globale marquait le point de départ de notre cheminement théorique.

Selon les termes du projet initial, la connaissance des attentes propres aux étudiants devait fournir la mesure des changements à apporter à l'école. Mais la définition de la spécificité des attentes restait à faire. S'agissait-il d'attentes indépendantes des forces de socialisation? C'est ce que laissait entendre, après quelques mois d'enquête, le texte du rapport d'étape:

> Le vécu scolaire étant essentiellement et constamment déterminé par les adultes, pouvons-nous identifier des *attentes spécifiques* aux étudiants? En d'autres termes, l'école que souhaitent les étudiants est-elle celle qui correspond aux besoins qu'ils reconnaîtraient être les leurs ou n'est-elle pas plutôt dans leur esprit, ce que les adultes disent qu'elle doit être?(1)

Ou ne s'agissait-il pas plutôt d'attentes comme étant le résultat spécifique de l'action de certains facteurs? C'est l'orientation qui fut très rapidement adoptée:

---

1. Attentes des jeunes face à l'école secondaire, *op. cit.* p. 5.

> Comme facteur de socialisation, nous nous demandons si l'école ne façonne pas l'essentiel du contenu des attentes? Dans l'affirmative, comment allons-nous en reconstituer le lien dans le discours des étudiants? Par ailleurs, il semble encore plus probable qu'un ensemble de facteurs y compris l'école elle-même déterminent les attentes des étudiants(1).

Pour parler d'attentes spécifiques aux étudiants il n'est donc pas besoin de repérer des attentes inédites, formées on ne sait où ni comment. Leur spécificité doit plutôt être envisagée comme le résultat de la combinaison particulière de facteurs agissant en une époque et en un contexte donnés. Définir leur spécificité devient alors transposable en termes de recherche: cela suppose de préciser leur contenu, de saisir leur direction, de mettre à jour les facteurs qui les influencent. Dans le domaine voisin des aspirations, c'est ce qu'ont tenté de montrer les différents travaux du groupe A.S.O.P.E.[2]. Nous aurons l'occasion de nous référer à quelques uns d'entre eux un peu plus loin.

Les objectifs que nous poursuivons ici sont plus modestes. Nous voulons présenter une description analytique du contenu des attentes recueillies auprès d'un échantillon théorique[3]

---

1. Attentes des jeunes face à l'école secondaire, *op.cit.p.*5 et 6
2. Groupe de recherche sur les aspiration scolaire et les orientations professionnelles des étudiants.
3. A propos de la notion d'échantillon théorique consulter M. Cournoyer et M. Crespo, "Ecole polyvalente et Inadaptation". La méthode qualitative en sciences humaines, C.E.C.M., Service des études, Division des services spéciaux, avril 78.

d'étudiants du secondaire et formuler quelques hypothèses quant à leur articulation interne et quant à leur liaison à certains facteurs scolaires ou sociaux.

Avant d'aller plus loin dans la définition de la notion d'attentes, nous tenons à faire un avertissement. Entamée au début du projet, la revue de la documentation[1] sur les attentes des élèves du secondaire face à l'école n'a pas donné de résultats particulièrement intéressants. Elle a donc été mise temporairement de côté. Les circonstances dans lesquelles a été élaboré ce rapport ne nous ont pas permis de la poursuivre systématiquement et de la compléter. En conséquence, le contenu des notions que nous proposons ne s'y relie pas, intentionnellement du moins.

1.3.2 Délimitation du contenu des attentes

Au premier coup d'oeil, la notion d'attentes paraît évidente, transparente même. Dans le contexte de nos relations inter-individuelles par exemple, elle renvoie à l'image que

---

1. Les index suivants ont été consultés pour la totalité ou une partie des années indiquées: Education Index, 1977; Educational Resources Information Center, 1977; Social Sciences Citation Index, 1976-77-78; Sociology of Education Abstract, 1977.

l'on se fait de ce qu'un autre doit être et de la façon dont il doit se comporter envers nous. La notion d'attentes implique toujours une relation de l'autre vers soi.

Dans le cas qui nous intéresse, on abandonne le domaine des relations inter-individuelles, le point de vue change. L'autre est ici une institution avec les agents et les rapports sociaux qui la caractérisent. L'étude des attentes des adolescents face à l'école devrait nous apprendre quelle fonction et quelle utilité ils attribuent à l'école pour eux. Le langage courant résumerait le problème en demandant: "A quoi ça sert l'école" aux yeux des étudiants?

La logique de la démarche qui a permis de délimiter le contenu des attentes des étudiants se laisse schématiser assez simplement. Nous avons d'abord cherché à savoir ce que les étudiants souhaitaient comme formule d'école aux différents points de vue que précisent les thèmes déjà indiqués. Ce qui compte avant tout est alors ce que l'étudiant désire, peu importe le degré de réalisme de son désir. Cette partie de la démarche a constitué ce que nous appelons les *attentes exprimées*. Pour en faire le tour le plus complet possible au moment de l'entrevue, différentes approches susceptibles de fa-

voriser le travail de l'imaginaire ont été employées[1]. Le but était de faire sauter, dans leur esprit, les contraintes de l'école actuelle. A cela se sont ajoutées les attentes que les étudiants considéraient *satisfaites* ou *insatisfaites* dans l'école réelle.

Les deux parties de la démarche ont donné comme résultat un ensemble de représentations plus complexe et plus représentatif de la réalité que n'aurait produit une seule interrogation sur l'école idéale. Les étudiants en effet conçoivent difficilement qu'ils pourraient un jour trouver l'école dont ils rêvent. Pour eux, ce n'est pas possible: "Ben voyons! disent-ils, ça pourrait pas marcher une école de même!" Censure ou réalisme?... en tous cas, ils reviennent comme par automatisme aux contraintes de l'expérience quotidienne.

Mais, en dépit de la tendance de plusieurs à considérer normale leur insatisfaction, nous avons supposé qu'il y avait place pour une critique sur l'école entre les deux niveaux d'attentes. Cet écart et l'explication qu'ils sont arrivés parfois à lui apporter ont un intérêt aussi grand que le con-

---

1. Il s'agissait par exemple de placer l'étudiant en situation hypothétique: "si tu étais professeur ou si tu avais la responsabilité d'ouvrir une école, etc., etc., que ferais-tu?

tenu des attentes elles-mêmes. Cela faisait dépasser les limites étroites d'une notion selon laquelle les individus n'ont qu'un rôle passif à jouer dans leurs relations sociales. Cela introduisait une tension dynamique dans le contenu de la notion et la situait dans le contexte global de la subjectivité des étudiants.

1.3.3 La formation, une catégorie dominante

De cet ensemble de représentations sur l'école émerge une catégorie dominante, la formation ou l'apprentissage. Tout le monde dit venir - ou souhaiterait venir - à l'école d'abord pour apprendre. Mais apprendre quoi? Au point de vue du contenu, la formation comporte quatre aspects: 1) Une formation donnant accès à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Nous l'appellerons formation professionnelle[1]. 2) Une formation apportant un développement de l'esprit et des connaissances générales. Nous l'appellerons formation intellectuelle. 3) Une formation rendant l'individu capable de se débrouiller dans les diverses circonstances de la vie quotidienne. Ce sera la formation pratique. 4) Une formation portant sur le potentiel global de l'individu incluant le sens moral, esthétique et social en plus des capacités intellectuelles. Nous l'appellerons formation personnelle.

---

1. On utilisera cette catégorie sans référence au secteur professionnel qu'on oppose au secteur général dans les cycles d'études secondaire et collégial.

Dans leur discours même les étudiants ne font pas nécessairement la distinction explicite entre ces quatre aspects. Mais l'analyse montre que ce discours combine la totalité ou un certain nombre de ces aspects dans des positions variables. Ils peuvent attendre de l'école une formation professionnelle et rien d'autre. Ils peuvent aussi en attendre une formation professionnelle d'abord et une formation personnelle ensuite ou l'inverse, etc...

On peut aussi dégager un point de vue instrumental dans la formation. Nous nous référons ici au diplôme d'études ou à la certification. On distingue alors les étudiants suivant qu'ils valorisent positivement ou négativement le diplôme. A la limite, les premiers croient fermement à l'importance du diplôme, ils en reconnaissent sans réserve la nécessité: ils acceptent leur dépendance face à celui-ci. Les derniers considèrent le diplôme nécessaire, mais ils aimeraient bien pouvoir s'en passer et lâcher l'école: ils subissent leur dépendance face au diplôme et à l'école.

La formation est considérée comme la catégorie dominante parce qu'elle découpe l'angle qui permet de rejoindre dans une vision unifiée les attentes des étudiants. Elle en est le point de référence spontané. Elle est le véhicule par lequel

on s'explique ou on rationalise sa présence à l'école. La formation est ce qui rend l'école indispensable pour les uns, souhaitable pour d'autres, inévitable pour d'autres encore qui aimeraient bien s'y soustraire mais qui n'osent pas de peur d'y perdre au niveau du travail.

Que cette catégorie de la formation ou de l'apprentissage s'impose comme dominante n'a rien pour étonner. Cela apparaît comme un effet massif et indiscutable du conditionnement social. Une fois admis cependant que tous les étudiants rencontrés veulent apprendre quelque chose à l'école - bien que le contenu, l'importance accordée au diplôme et le degré de satisfaction atteint dans l'apprentissage effectif soient très variables - il faut se demander dans quel contexte: horaire, type de discipline appliquée à l'école, qualité des relations entre élèves, etc... S'ils veulent tous apprendre, les étudiants ne réclament pas tous un même contexte scolaire. D'un côté, on en trouve qui se disent indifférents et qui se plieraient à n'importe quelles conditions. De l'autre, on a des étudiants qui ont des exigences très précises, allant dans des sens différents.

La nature des données recueillies ne permettent pas de *formuler et de vérifier* des hypothèses précises sur les rela-

tions entre les types de formation souhaités et des types d'organisation de l'école en général. La présente analyse voudrait passer en revue et commenter les attentes les plus identifiables dans le discours étudiant sur l'apprentissage et son contexte. Nous établirons certains liens entre les deux mais sans les systématiser à l'intérieur d'un modèle explicatif général. L'analyse se situe à un niveau descriptif. Cela n'empêche pas de proposer des explications ou des interprétations. Bien au contraire, nous pensons que la contribution d'une telle analyse tient à la formulation d'hypothèses que d'autres travaux pourront vérifier.

Le chapitre suivant s'attachera donc à décrire les attentes considérées comme directement liées à l'apprentissage. Le troisième chapitre portera sur les attentes indirectement liées à l'apprentissage, celles qui renvoient au contexte scolaire en général.

CHAPITRE II

APPRENDRE A L'ECOLE

La définition de la formation que donne l'école change suivant le point de vue où l'on se place pour en parler. D'un côté, l'idéologie scolaire officielle donne sa version par différents documents d'intérêt public dont les plus connus chez nous sont certainement, pour la période actuelle, le Rapport de la Commission Parent, le livre vert sur l'Education au Québec[1] et, le plus récent, le plan d'action.[2] Si l'on se rapporte au dernier de ces documents qui reprend et reformule l'idéologie des précédents sans en abandonner l'orientation fondamentale, on constate que l'éducation scolaire se donne comme finalité le développement intégral de la personne s'appuyant sur des valeurs d'ordre intellectuel, affectif, esthétique, social et culturel, moral et religieux[3]. Le document précise que l'école

> stimule chez les jeunes la découverte des valeurs personnelles et d'autre part, elle leur *propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la Société*. C'est précisément dans ce double rôle que l'école fait apparaître avec plus de clarté les finalités éducatives qu'elle poursuit (4). (c'est nous qui soulignons)

---

1 L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, Gouv. Québec, Min. Education 1977.

2 Communément appelé le Livre Orange.

3 Consulter "Les Finalités et les Objectifs de l'Education à l'Ecole" dans L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Gouv. Québec, Min. Education, 1979.

4 Consulter l'Ecole Québecoise, *op. cit.* p. 27.

Quant au niveau secondaire qui nous intéresse, les objectifs se résument en une préparation progressive à la vie professionnelle et sociale qui doit conduire l'adolescent à un sens toujours plus grand de son identité et de ses responsabilités à mesure qu'il s'achemine vers la fin du deuxième cycle[1].

Reconnaissant de manière différente le lien entre l'éducation scolaire d'une part, les valeurs et structures sociales d'autre part, les critiques de l'idéologie scolaire officielle pensent que l'apprentissage scolaire réel est tout autre que celui auquel prétend cette idéologie. Les uns disent que l'école apprend surtout aux enfants les normes de comportement qui feront d'eux des individus conformes aux exigences de leur rôle social. D'autres, les théoriciens de l'inégalité des chances en éducation, pensent que l'école apprend à l'enfant ce qu'indique son appartenance sociale et contribue ainsi à reproduire la société de classes. On ne saurait non plus ignorer la critique libertaire qui voit en l'école une institution conservatrice qui n'a aucun sens dans la vie de l'individu et qui empêche l'épanouissement de son potentiel créateur.

---

1 Pour une formulation plus détaillée de ces objectifs, consulter l'Ecole Québécoise, *op. cit.*, p. 31.

On peut se demander de quel côté penchent les étudiants lorsqu'ils formulent leurs attentes face à l'école: du côté de l'idéologie officielle ou du côté de ses critiques. Il est difficile voire même impossible de trancher la question de manière claire et nette. Le discours de l'étudiant sur l'école reflète l'influence de plusieurs systèmes de pensée s'ajoutant aux données de son expérience et à la perception qu'il s'en fait. Le travail des idéologies sur la conscience n'est pas un processus clair, simple et homogène[1].

Le discours étudiant sur l'apprentissage scolaire laisse se manifester plusieurs tendances où s'affirme une concordance quasi parfaite avec l'idéologie scolaire officielle dans certains cas, une réinterprétation en d'autres cas. On peut aussi trouver des formes d'expression qui s'éloignent ou rejettent l'idéologie officielle et qui s'apparentent à ses critiques même si l'on peut supposer que l'affiliation n'est que rarement claire à la conscience des étudiants.

Après avoir exposé comment les étudiants conçoivent l'apprentissage nous allons tenter d'illustrer que, s'ils se montrent en général d'accord avec les contenus que leur propose l'école, ils sont par contre beaucoup plus critiques sur le ré-

---

1 Pour une revue critique des théories sur les rapports entre idéologies et structures éducationnelles et sociales, consulter Caroline Hodges Persell, Education and Inequality. The roots and results of strabification in America's schools. New-York, Free Press, 1977.

gime d'apprentissage, c'est-à-dire sur la manière dont ce contenu leur est dispensé. Même s'ils n'arrivent pas toujours à préciser positivement ce que devrait être ce régime d'apprentissage, leurs commentaires et critiques portent à croire que le régime actuel entrave l'assimilation réelle des contenus mis de l'avant et empêche finalement d'apprendre à l'école.

2.1 La conception étudiante de l'apprentissage

Même s'ils n'ont pas toujours des idées très arrêtées sur ce qu'ils viennent chercher à l'école, les étudiants ont l'impression que ce qui s'y passe

> C'est souvent du bourrage de crâne.

plus qu'un réel apprentissage. Ils nous fournissent ainsi des indications sur ce que n'est pas l'apprentissage à leurs yeux. Mais considérons plutôt ce que ce dernier pourrait être. Quel que soit le contenu de l'apprentissage qu'ils valorisent, ils distinguent entre le caractère éphémène du premier,

> On ne retient qu'une toute petite partie de toutes les choses qu'on apprend à l'école.

et le caractère stable du second:

> On a appris peu de choses à l'école mais c'est là dans la tête.

La différence entre ces *choses qui partent* et ces *choses qui restent* nous met sur la voie pour comprendre, dans l'esprit étudiant, ce qu'est l'apprentissage lorsque envisagé sous l'an-

gle d'un processus. Ce n'est plus alors l'accumulation mécanique d'une quantité d'informations prédéterminée mais plutôt un processus dynamique intégré au fonctionnement individuel. Ce point de vue n'exclut pas que l'apprentissage scolaire porte sur des contenus structurés autour de sujets précis

> On ne vient pas à l'école juste de même pour passer le temps. On veut apprendre quelque chose.

qu'il serait peut-être difficile d'apprendre ailleurs.

> Je trouve que c'est une bonne affaire l'école. Chez nous, mes parents c'est pas des profs de maths pis de français.

La structuration de l'apprentissage doit pourtant tenir compte des conditions du fonctionnement psychique et mental. Les témoignages des étudiants en ont mis certaines à jour, indirectement parfois, mais de manière unanime. Une de ces conditions c'est d'avoir ce que j'appellerais un espace-temps de manoeuvres mentales. Celui-ci permet à l'individu de se relier de lui-même à l'objet de connaissance qu'on lui propose et de mieux l'assimiler. Quand il n'en dispose pas, surtout lorsque cet objet lui apparaît complexe, il se rebelle et se sent mal considéré, vexé. Le problème du manque de temps pour comprendre semble se poser avec beaucoup d'acuité dans les matières scientifiques surtout.

> On est garroché! On nous fait apprendre trop vite! On nous fait apprendre dans une demi-heure des choses qui ont pris 100 ans à être découvertes.

La dramatisation de ce témoignage souligne combien le programme des matières scientifiques est saturé selon les étudiants. Au secondaire, pensent-ils, l'enseignement des sciences devrait se faire sous forme d'initiation.

Le respect des rythmes d'apprentissage a-t-il été davantage un principe qu'une réalité pédagogique chez nous? On peut se poser la question. Mais, ce dont on est certain à écouter parler les étudiants, est que la nécessité d'ajuster la pédagogie à ce rythme s'affirme très clairement.

L'espace-temps mental dont devrait jouir tout individu en phase d'apprentissage lui permet de clarifier ce qui n'est pas compris et de poser des questions pour arriver à comprendre. Lorsqu'on pose des questions, quelle qu'en soit la complexité, on élabore une stratégie où l'on organise et traite l'information[1]. La plus grande facilité pour poser des questions est ce qui fait apprécier la méthode d'enseignement par contrats[2].

---

1 Consulter F.A. Mosher & J.R. Hornsly "On Asking Questions", in Studies in Cognitive Growth, J. Bruner et alia, John Wiley & Sons, New-York, 1966, pp. 86-103.

2 Tous cependant ne l'apprécient pas. On y reviendra.

L'apprentissage n'est donc pas l'imposition d'un objet de connaissance à un sujet passif. C'est au contraire l'assimilation active de cet objet par le sujet apprenant. En plus de poser des questions, cette activité consiste à exprimer sa perception sur l'information reçue (le *feed-back*). Imaginant la formule idéale pour organiser un cours de formation politique, une étudiante faisait valoir l'importance de ces conditions dont la fonction critique dépend.

> Faudrait que ça soit un cours où tout le monde pourrait dire son opinion - sans être mal élevé. On apprend en donnant son opinion pis en écoutant celle des autres aussi, pis en posant des questions. On apprend beaucoup.

Lorsqu'on analyse la pensée des étudiants, on découvre finalement qu'apprendre c'est *se donner* ou *prendre* quand on est disposé à le faire, un savoir nouveau qui tient davantage du potentiel que du produit fini.

> C'est le fun d'apprendre une chose et d'avoir envie d'apprendre plus à partir de ce qu'on a déjà compris. On passe d'une chose à l'autre...

Intégré dans les préoccupations de l'individu, l'objet d'apprentissage agit comme un multiplicateur. L'étudiant a l'occasion d'en faire l'expérience à partir de certains contextes, tel le cours d'histoire ou de vie économique. Il peut alors utiliser la connaissance acquise dans le cadre du cours comme un instrument pour apprendre plus et en d'autres circonstances.

> On peut savoir ce qui se passe dans le monde. Le cours permet d'être informé et c'est important de l'être. Il nous porte à lire les journaux, à être sensibilisé au monde extérieur.

De cette façon, l'apprentissage contribue vraiment au développement de l'autonomie dont on parle tant. En donnant à l'individu la possibilité de se faire une opinion, il accroît son pouvoir de se distinguer des situations où il se trouve et d'évaluer, à sa propre mesure, les problèmes auxquels il est confronté.

> En sciences morales on a étudié le système carcéral. Ce qui compte le plus pour moi c'est avoir des informations sur comment ça se passe dans une prison. Ce n'est pas de me faire dire si c'est bien ou mal la prison. J'aime pas que le prof nous dise quoi penser.

Et s'il le fait, il empêche l'élève de *se faire* une opinion, il lui bloque l'accès à son propre espace mental, il paralyse sa démarche.

> J'aime pas quand le prof veut entrer dans ma tête.

Quant il a l'impression d'apprendre, l'individu sent qu'il est en train de modifier ses perceptions intellectuelles, morales ou esthétiques.

> Le cours d'arts plastiques a été important. Ca ne m'a pas seulement appris des choses. Ca a changé mes façons de les percevoir. Maintenant, si je voyage ou si je me promène sur le terrain de l'école, par exemple, ça n'est plus pareil. Je vois les arbres, je vois les couleurs autrement.

L'apprentissage est à la fois un processus dont l'amorce est en soi et dont on sort différent. En cela, il participe du développement de l'intelligence, de la sensibilité et de toutes les autres facultés. Il peut être favorisé ou contrecarré. A l'école, il se bute à certains obstacles: les répétitions inutiles, la dispersion entre un trop grand nombre de matières à chaque jour, une conception des programmes axée sur les contenus de connaissance[1]. Pourtant, quand elle y met les conditions, le plaisir d'apprendre semble être ce que l'école réserve de plus précieux aux élèves.

> Rien que pour apprendre j'irais à l'école toute ma vie.

avons-nous entendu quelques fois. Par contre, on trouve davantage d'élèves sceptiques sur la possibilité d'éprouver l'apprentissage scolaire comme source de plaisir et d'émerveillement.

La façon dont les étudiants conçoivent le processus d'apprentissage entraîne diverses conséquences au niveau de leurs perceptions. Notamment, on verra comment elle affecte leurs attentes face à leurs relations avec leurs pairs, leurs professeurs, face aux exigences de travail, etc...

---

1 Consulter à ce sujet l'article de Bruno Deshaies, "De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes", La Presse Pédagogique, mai 1979. L'auteur y distingue les différentes perspectives qui devraient inspirer les programmes d'enseignement.

2.2 La relative utilité des cours

L'école distingue entre les cours obligatoires et les cours optionnels, les cours académiques et les ateliers. Sans compter les différences qu'elle fait suivant le nombre d'unités que rapportent les cours pour la certification. Sur la grille-horaire qu'ils traînent tous dans leur sac d'école et qui leur rappelle les cours à suivre durant la semaine, les élèves appliquent leur propre grille d'interprétation: ils ont ainsi des cours utiles ou des cours qui "servent à rien", des cours importants, intéressants. Ils ont encore des cours "le fun", des cours qui ne sont "pas comme des vrais cours" etc.

Alors que le cours intéressant ou "le fun" semble relever de la méthode du professeur.

> N'importe quel cours peut devenir intéressant. Ca dépend si le prof a la touche

le cours important s'identifie presque inévitablement au cours utile. Dans l'ensemble de ces qualifications et des attitudes qui les sous-tendent, l'utilité ou l'inutilité des cours semble en effet exprimer les préoccupations les plus vives dans l'esprit des étudiants.

Aborder le sujet de l'utilité des cours c'est probablement entrer dans l'un des domaines les plus complexes des attentes des étudiants face à l'école. C'est le domaine où l'on peut

évaluer toute la pression qu'exerce l'univers du travail sur l'univers des études. Poser la question de l'utilité des cours met au jour dans les perceptions des étudiants toutes les tensions entre lesquelles ils sont divisés face à l'apprentissage scolaire: d'un côté, l'intérêt gratuit, le goût d'apprendre, la joie de connaître pour connaître, de l'autre côté, la rentabilité des cours en termes de réussite professionnelle et sociale. Lorsqu'il s'interroge sur l'utilité des cours, l'étudiant se sent pris entre le présent et le futur. Il se demande si les cours qu'il a choisis le conduiront à une activité professionnelle sur laquelle ses prévisions s'avéreront justes. Il cherche ce que peuvent lui apporter à lui, pour aujourd'hui et pour demain ces cours obligatoires dont on dit que "ça sert à tout le monde".

Rares sont les étudiants qui accordent de l'utilité à tous les cours ou qui n'en accordent à aucun d'entre eux. Ils ont plutôt différentes façons de hiérarchiser leur utilité, lesquelles dénotent les différents aspects de la formation qu'ils valorisent.

Il est frappant de voir combien l'utilité des cours est immédiatement et très fréquemment associée à la vie professionnelle et du même coup à "plus tard".

> Quand on est à l'école, il faut apprendre tout ce qu'ils veulent. Quand on sort de l'école, on garde dans sa tête juste ce qui est important et intéressant. Tout n'est pas important à l'école (...) l'important c'est surtout pour le travail. Maths, français et anglais sont les matières les plus importantes. On devrait les étudier à cent pour cent.

Selon cette logique, l'étudiant du professionnel placerait au même niveau les ateliers en y ajoutant ou non les trois matières nommées. Bien sûr, on peut supposer que la certification joue ici autant que le contenu même des cours. De toutes façons le travail à venir reste la mesure de l'utilité et cela, de façon très nette chez les étudiants de l'école II.

Selon d'autres modes de hiérarchisation, la culture générale s'affirme davantage, l'aspect professionnel de la formation continue de dominer les perceptions sur l'utilité des cours mais de manière plus subtile.

> Tous les cours servent. Y'a des cours qui servent directement pour la profession comme les maths et la physique. D'autres servent à la formation de la personne comme par exemple histoire et géographie. Ca donne quelque chose à dire. Ca rend les conversations plus intéressantes. Le cours de vie économique, ça aide à comprendre la vie quotidienne. Mais c'est un cours qu'on prend un peu plus légèrement que maths et physique.

Jusqu'ici, on peut dire que l'utilité relative des cours est perçue en accord avec celle que supposerait la maquette institutionnelle de l'école. Dans certains cas, la perception étudiante n'y correspond plus tout-à-fait.

> Les maths et le français, mais les maths surtout occupent trop de place dans le programme. Il n'y a pas assez d'histoire et de géographie. Peut-être que ces matières-là nous serviraient plus que les maths plus tard.

En d'autres cas, elle n'y correspond plus du tout. L'étudiant ne valorise plus les cours classés depuis toujours comme les plus importants comme le suppose l'appellation "matières de base". Il perçoit comme utiles des cours qui ont un moindre statut que le tryptique mathématiques - français - anglais. A son avis, certains des sujets les plus utiles à connaître n'existent même pas au programme de l'école.

> A l'école, j'ai l'impression de rien apprendre à part les cours d'histoire et de vie économique. Si le diplôme se vendait au coin de la rue, j'irais l'acheter et je viendrais plus à l'école (...) S'il y avait des cours sur des problèmes comme la pollution par exemple, ça m'intéresserait et je les suivrais.

Avant d'aller plus loin, on doit souligner deux aspects de ces différentes façon de hiérarchiser les cours du point de vue de leur utilité. D'abord, le contenu des cours optionnels dans les secteurs général et professionnel occupe une place à part. Par définition et jusqu'à un certain point[1] le cours optionnel s'intègre dans les projets de l'étudiant. Il va de soi que son

---

1 On analysera plus en détails les limites des choix de cours dans la partie 2.5.

utilité se voie moins contestée. A la limite, le choix se ferait sur une base purement utilitaire définie en fonction du marché du travail.

> Y'a beaucoup d'élèves qui choisissent l'option chimie-physique. C'est pas parce que la matière les intéresse. C'est parce que ça ouvre bien des portes sur le marché du travail

Cette idée que les options scientifiques faciliteraient la percée dans le monde du travail n'est pas partagée par tout le monde.

> L'école, ça donne pas grand'chose à part des cours que j'ai suivis (professionnel: intensif réfrigération). J'en connais qui ont pris chimie-physique et ça leur a rien donné. Sur 2000 étudiants qui ont pris ce cours-là, y'en a peut-être 4 ou 5 qui vont aller là-dedans plus tard.

Il faut ensuite insister sur la concordance remarquable qu'on peut trouver entre les cours dits utiles et importants et les cours définis comme obligatoires. A tel point que lorsqu'on demande aux élèves ce qu'ils choisiraient si tous les cours étaient libres, on obtient souvent la réponse suivante: mathématiques, français, anglais. Le fait mérite que nous nous arrêtions pour voir plus en détail *comment* ces cours sont valorisés.

Prenons d'abord le bloc mathématiques - français - anglais. De ces trois matières, on peut dire que le français émerge très

clairement. On lui accorde une forte valeur émotive qui se manifeste positivement,

> C'est *notre* langue, il est nécessaire de savoir la parler et l'écrire
> C'est une *belle* langue, il faut la connaître, la comprendre, la parler.
> (c'est nous qui soulignons)

ou négativement, lorsqu'on sent qu'on arrive pas à l'apprendre comme on le souhaite.

> Le monde connaît pas sa grammaire, il devrait y avoir un cours de structure et un cours d'expression. On se sent nono de pas savoir sa grammaire et de pas savoir écrire.

Ce dernier problème relèverait plutôt des méthodes que des contenus d'enseignement. Nous en reparlerons. Notons ici que cette grande importance attribuée au français dans les attentes des étudiants peut sans doute s'expliquer par le fait que son utilité présente et future se complètent au lieu de se dissocier dans leur esprit comme c'est le cas pour les mathématiques. Le français sert à tout le monde, durant toute la vie, pour le travail et pour communiquer en général.

La fonction de communication est aussi mise en évidence dans le cas de l'anglais. On doit considérer à part les élèves du professionnel qui sont en train de s'initier au jargon de leur futur métier et qui ont déjà une idée assez précise de la

place qu'y occupe cette langue[1]. Mais en général, on voit l'apprentissage de l'anglais certainement aussi utile pour pouvoir se débrouiller dans les contacts quotidiens et en voyage que pour travailler[2]. Ce niveau d'attente laisse supposer un effet de l'évolution récente de la situation linguistique au Québec. Pourtant, même à ce niveau, les attentes ne sont pas satisfaites. Les étudiants pensent que

> Ca sert à rien! c'est pas à l'école qu'on apprend l'anglais. C'est en parlant avec le monde.

On rejoint une fois de plus le problème des méthodes d'enseignement. Elles influencent la perception de l'utilité d'un cours mais pas de manière absolue:

> Ca me rentre pas dans la tête l'anglais mais je trouve ça important pareil.

Quant aux mathématiques, elles apparaissent comme un lieu de controverse, d'interrogation et même de confusion dans les perceptions étudiantes. Il faut admettre que beaucoup d'élèves, à tous les niveaux aiment en faire et qu'ils sont probablement encore plus nombreux à les juger importantes "pour plus tard".

---

1 Actuellement, du moins.

2 Cela apparaît très nettement dans le cas de l'école I.

Néanmoins, on constate une certaine méprise chez les étudiants qui acceptent sans discuter la proposition que les mathématiques servent à tout le monde. Plusieurs d'entre eux reconnaissent aux mathématiques une utilité qui relève plutôt de l'arithmétique.

> On aura toujours besoin de calculer dans notre vie. Les maths, ça peut être commode pour faire son rapport d'impôt par exemple.

Sans pouvoir apporter de réponse à notre question, nous nous demandons ce que traduit ce genre de rationalisation inadapté au contexte du cours secondaire[1].

On rencontre cependant des élèves qui valorisent l'utilité des mathématiques avec plus de discernement. Ils mettent l'accent sur leur fonction instrumentale: de bons résultats en mathématiques - surtout en voie enrichie - facilitent l'accès au cegep et ouvrent plus grand l'éventail des choix professionnels. Mais se disent-ils, une fois qu'on a la certitude qu'on ne se dirigera pas dans un domaine exigeant les mathématiques, pourquoi faudrait-il continuer d'en faire autant qu'on en fait?

---

1 Les élèves du professionnel se plaignent d'une autre confusion, objective celle-là, entre les mathématiques régulières et les mathématiques propres à leur spécialité: les deux se mêlent au lieu de se compléter et après tout "à quoi ça va nous servir de connaître les logarythmes pour installer un circuit électrique?" font-ils remarquer.

Dans cette ligne de pensée, les plus sceptiques sont d'avis que la certification est le seul véritable motif qui se cacherait derrière les justifications dont on entoure les mathématiques.

> Les profs nous disent que les maths c'est important pour la culture et le développement de l'intelligence. Ils se contredisent: souvent dans les cours ils nous disent: "c'est important de comprendre telle chose parce que vous allez vous en servir au cegep".

A noter que ces critiques sont le fait d'élèves attirés par l'idée d'une formation personnelle se réalisant suivant le rythme de chacun.

En terminant, examinons brièvement le cas de certains autres cours dont la plus grande valeur pour les étudiants est de supprimer en quelque sorte les barrières entre l'école et le reste du monde, entre les études et "la vraie vie".

> Sciences morales, ça aide à se connaître soi-même et à connaître les autres, ça répond à nos questions, ça aide à penser plus loin que le bout de son nez; ça permet d'apprendre comment est la vie, pourquoi le monde est comme il est.

Sur un plan social, le cours d'histoire et de vie économique jouent un peu le même rôle. Fait intéressant à ajouter, ces cours sont aussi vivement appréciés par les élèves qui se sont orientés vers le secteur professionnel.

> Avec le cours de vie économique j'ai appris à connaître comment marche la bourse, les compagnies, comment marche l'économie dans un régime socialiste, capitaliste, communiste. Il devrait avoir plus de formation comme ça. Ça va m'aider plus tard. Le cours d'histoire ça m'aide aussi à connaître les systèmes, comment marche le monde.

Ces propos, dans la bouche d'un étudiant du professionnel font voir combien les différentes dimensions de la formation ne s'opposent pas. En plus, ces cours, sciences morales en particulier, mettent l'étudiant en contact avec des formes a-scolaires d'apprentissage. Il fait l'expérience d'un autre mode de relation à la matière - "ça fait partie de la vraie vie" - aux professeurs et à leurs camarades - "on peut plus se parler se connaître et se détendre"- Un phénomène semblable se produit dans le cadre du cours d'éducation physique où tombe la règle du silence et où les communications peuvent se faire plus spontanément.

A part les étudiants qui valorisent d'abord et avant tout la dimension pratique de la formation, la plupart semble trouver une certaine satisfaction - sinon une satisfaction certaine - à leurs attentes quant au *contenu* des cours. Il en va autrement du régime où ils leur sont offerts.

2.3 Le régime pédagogique

Nous ne voulons pas nous attaquer ici à certains problèmes dont on a abondamment parlé et écrit: le ratio maître-élèves, le classement en voies académiques dont le dernier énoncé de politique ministérielle vient de sonner le glas. Précisons que selon les attentes relevées, ce ratio devrait tourner autour de 10 à 15 élèves pour les ateliers et autour de 20 à 25 élèves pour les cours académiques. Quant aux voies académiques, nos données tendent à montrer que si l'intériorisation de l'effet du classement a bel et bien existé, elle ne se serait pas produite à tout coup. Ainsi l'étudiant peut avoir affiché un rendement et un comportement qui correspondaient à son classement sans y avoir identifié sa valeur personnelle. Mais quoi qu'il en ait été, c'est à partir de ces données observables qu'il était évalué. En conséquence, l'opinion des élèves sur l'effet marginalisant des voies est que les allégés auraient du être davantage stimulés que les enrichis. Par ailleurs, une telle opinion n'implique pas nécessairement un rejet du principe des voies. Les "enrichis", en particulier, trouvent que les voies leur permettaient de ne pas perdre de temps.

Une grande part de frustration et, en conséquence, d'attentes se relie aux programmes. En fixant d'avance le contenu et les étapes de l'apprentissage à travers lesquelles doit passer un groupe d'élèves, le programme peut contredire l'avance

normale ou naturelle de ce processus pour un élève en particulier. Parmi les premiers problèmes à résoudre à l'école, les élèves insistent sur le stress qu'engendre une conception rigide et quasi mécanique des programmes.

> Telle chose, faut l'avoir finie telle date. Si tu l'as pas finie, tu la coules pis c'est pas grave... Ca vient de loin cette affaire-là. C'est pas de la faute de l'école. Faudrait plus de souplesse. C'est surtout comme ça au secondaire. C'est en concentration que c'est le plus dur.

D'autres aspects corollaires des programmes seraient à éliminer ou à modifier dans le régime pédagogique. Les répétitions d'un cours à l'autre et d'une année à l'autre émoussent le goût d'apprendre. Dans certaines matières comme l'anglais ou le français, les étudiants ont l'impression que "c'est toujours comme de la revision". Ce qu'ils ont appris leur vient du primaire; au secondaire on ne fait que répéter ce qu'on sait déjà.

> C'est toujours la même chose! Mais quand le prof arrive dans la classe et dit: "Aujourd'hui, on fait du nouveau", j'me dis "ENFIN!..."

Le régime pédagogique, en dépit ou à cause des programmes, souffre de dispersion: trop de matières dans une seule journée, les étudiants ne savent plus où donner de la tête. Sujet de vives doléances, l'impossibilité à se concentrer entraîne peu à peu une fatigue intellectuelle et désamorce l'élan au travail.

> Actuellement, on est tout éparpillé entre les différentes matières. L'école secondaire m'a enlevé le goût d'apprendre. Il devrait avoir plus de temps pour approfondir parce que, sinon, on perd le goût d'apprendre.

Cette exigence paraît intimement liée à la notion que se font les étudiants du processus d'apprentissage. Une exigence d'équilibre dans le régime pédagogique vient la compléter.

L'équilibre porte sur plusieurs éléments à la fois. On demande d'abord plus d'équilibre dans la répartition du temps alloué aux différentes matières.

> A force de faire des maths tout le temps on arrive dans les autres cours et on n'a plus envie de travailler.

Le déséquilibre actuel entre le temps réservé aux activités intellectuelles et celui réservé aux activités physiques se fait péniblement ressentir, chez les plus jeunes en particulier. Voici comment on posait le problème en secondaire II.

> On a seulement 2/35 de l'horaire pour l'éducation physique. Ca devrait être plus que ça. On se demande qu'est-ce que ça donne d'être un grand colosse sans intelligence. On peut bien se demander aussi qu'est-ce que ça donne d'être une "super-bol" mais d'être malade en même temps.

Si un besoin de détente ou de défoulement font désirer plus d'éducation ou d'activités physiques, quelques élèves estiment que c'est pour des raisons de compétence que l'école devrait en fournir plus souvent l'occasion.

> Y'a des sports qu'on ne peut pas faire tout seul comme le lancement du javelot ou le saut à la perche. Ca prend des connaissances et des moyens.

Autre composante de l'équilibre recherché, le rapport théorie-pratique dans l'acquisition des connaissances. La façon dont les étudiants l'entrevoient illustre ce que des chapitres et des ouvrages entiers essaient par ailleurs de démontrer: la théorie ne s'oppose pas à la pratique.

De prime abord cependant le discours des étudiants pourrait laisser croire qu'ils rejetteraient la théorie en faveur de tout apprentissage à contenu pratique. Les sciences et les mathématiques semblent les plus visées. Les étudiants leur reprochent de les amener sur un terrain situé en dehors de la réalité:

> Moi, j'aime mieux l'histoire que la chimie. Si on voyage dans un pays étranger, ça nous permet de savoir où on est, ce qui est arrivé dans le pays. En chimie, les élèves apprennent trop de petites affaires: H_2O!... Quand j'ouvre le robinet, j'me demande pas si l'eau c'est H_2O!

et de ne jamais appporter de gratification sous forme de résultats concrets dans le présent

> On voudrait que nos cours nous donnent des résultats maintenant. Qu'est-ce que ça va donner de calculer des sinus et des cosinus? On est d'accord avec les profs que les maths aident à développer le cerveau et l'intelligence mais y'a sûrement d'autres manières de le faire.

Les commentaires des étudiants du professionnel à ce sujet nous fournissent la clé de la compréhension de telles perceptions. Ce qu'ils ont à dire de leur expérience en ateliers

permet de mieux évaluer les attitudes vis-à-vis le rapport théorie-pratique dans l'enseignement. La théorie n'est vraiment abordable qu'associée à une pratique et d'autant plus que cette pratique se relie à un choix et à un intérêt personnel.

> En atelier la théorie ça rentre plus vite: y'a de la pratique. Ca rentre plus vite parce que t'aimes ça. Tu t'en vas dans un métier que t'aimes.

Dans ces conditions, le soit-disant antagonisme entre la théorie et la pratique est appelé à disparaître. On ne saurait être plus clair,

> La pratique, j'aime mieux ça que la théorie. Mais la théorie de ce que j'aime comme l'électronique, j'aime ça.

Alors que les étudiants du secteur général paraissent dominés par un enseignement très théorique, ceux du professionnel semblent mieux le situer et le relativiser dans leur formation[1]

> (Si un élève a de la misère avec la théorie) ça serait bien de savoir s'il est vraiment intéressé à faire ce travail-là. La moitié du temps, quand un élève n'étudie pas dans un cours c'est parce qu'il n'aime pas ça (...) Deuxièmement il faudrait essayer de communiquer avec lui pour savoir pour quelle raison il n'aime pas le cours.

---

1 On ne doit pas négliger de tenir compte des niveaux d'abstraction différents entre la théorie enseignée au professionnel et celle qui est enseignée au général.

Sans nier d'un côté la pertinence d'avoir des cours plus reliés à la vie quotidienne (comment faire un budget ou un rapport d'impôt par exemple), nous pensons d'un autre côté que, lorsque les étudiants se plaignent d'un excès de théorie, il faut se demander si c'est effectivement plus de pratique qu'ils réclament ou si ce n'est pas plutôt des matières qui les intéresseraient davantage et une forme d'acquisition de la connaissance où la démarche de théorisation trouverait la place qui lui revient.

> Les faits ne parlent pas eux-mêmes! C'est le sujet qui construit le réel à partir d'une théorie qui peut être plus ou moins valable, plus ou moins englobante, plus ou moins consciente, etc. Cette faculté d'élaborer des théories suit le cours normal du développement génétique de chaque individu. L'éducation scolaire devrait permettre l'éclosion de cette capacité créatrice. Ainsi elle deviendrait un effort pour faire comprendre, faire penser et faire construire mentalement le réel. En somme, les programmes devraient viser au-delà de la simple acquisition de connaissances pour atteindre une méthode d'appréhension du réel et à travers celle-ci les fonctions de l'intelligence[1].

Tout compte fait et mis à part les inconditionnels pour qui "tout ce que l'école fait est correct", le régime que les étudiants jugeraient favorable à l'apprentissage différerait

---

1 Consulter, "De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes" *op. cit.*

en degré du régime actuel: on voudrait plus de souplesse, moins de dispersion, plus d'équilibre etc. Satisfaites, ces attentes devraient non seulement permettre de mieux apprendre mais encore de le faire dans un contexte respectueux des relations humaines, des besoins de communication et d'amitié[1].

Or, pour combler ces attentes, des changements devraient intervenir. En outre, un changement de degré peut aboutir à un changement de nature. Jusqu'à quel point les élèves imaginent-ils et endossent-ils le changement dans le régime pédagogique? On découvre sous ce rapport des attitudes fort différentes les unes des autres. Parfois, on reconnaît ne jamais s'attarder à penser le changement ou craindre de l'envisager.

> C'est mieux que le professeur ait un programme à suivre parce que sinon, il peut en oublier. Il peut oublier de t'expliquer des affaires qui vont être pratiques. Mettons qu'en français il oublie telle affaire. Plus tard quand on va écrire on le saura pas si il l'a pas expliqué. Faut que t'ailles prendre des cours du soir dans ce temps-là... J'en aurai assez eu de l'école!

D'après une autre façon de réagir on conçoit le changement, mais en-deça d'un certain seuil. Souvent, on va même assez loin dans la conception du changement mais après avoir formulé des

---

1 Apprendre c'est aussi apprendre à se connaître et à s'exprimer. Il en sera question au chapitre suivant.

souhaits, on tourne le dos aux moyens de les réaliser. On aimerait apprendre à son rythme mais la proposition de faire disparaître les niveaux insécurise. Par contre, les étudiants qui relient leur insatisfaction à une critique systématique[1] de l'école se disent prêts à absorber des changements substantiels dans le régime actuel.

> L'intéressant dans la formule de l'école-atelier c'est qu'on peut faire ce qu'on aime. On peut faire du cinéma une journée quand ça nous tente et le lendemain des mathématiques (...) On serait prêt à sortir du cegep ou de l'université à n'importe quel âge pourvu qu'on aye fait ce qu'on aime à l'école. Ce qui est important dans la vie c'est gagner sa vie et faire ce qu'on aime[2].

2.4 Les professeurs: "A l'école, c'est un gros morceau"

Les attentes des étudiants vis-à-vis de leurs professeurs sont certainement les plus précises, les mieux identifiées et en même temps les moins contradictoires dans l'ensemble de leurs attitudes face à l'école. En ce domaine, on remarque une polarisation très nette autour de quelques critères qui re-

---

1 Nous voulons seulement dire par là qu'ils associent les problèmes entre eux dans la recherche des causes de leur insatisfaction et qu'ils relient les causes scolaires à des causes plus globales.

2 On gardera à l'esprit cette association d'idées qui ouvre un nouveau domaine dans les attentes des étudiants, celui de la perception du monde du travail

viennent constamment dans leur discours, quels que soient l'âge, le niveau, le secteur ou l'école concernés. On verra que ces critères sont en continuité avec la notion de l'apprentissage dont nous avons parlé plus haut.

Avant d'aborder directement l'analyse de ce secteur des attentes, nous attirerons l'attention sur trois points. D'abord, la plupart des étudiants interviewés se disent satisfaits de la plupart de leurs professeurs. Mais cela ne les empêche pas de s'exprimer dans le style le plus vigoureux et le plus mordant lorsque ces attentes ne sont pas satisfaites. On n'en sera pas surpris. Quand les attentes sont claires et précises à la conscience, il en va de même quant à leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction. Ensuite, l'association professeur-matière semble jouer de manière relative mais non négligeable. Si on aime le professeur dans un cours, "c'est important" ou, du moins, "ça aide".

Enfin, pour bien comprendre la mentalité des étudiants face à leurs professeurs, il faut se livrer à un exercice sémantique élémentaire. L'usage fait découvrir qu'on ne peut plus donner aux mots leur contenu habituel. Sinon, on déformerait la pensée des étudiants. Dans leur langage, un professeur qui "aide" est celui qui explique bien; un professeur "sévère" est, presque toujours, celui qui fait travailler les élèves; un pro-

fesseur "ami" est celui avec qui on peut parler de choses et d'autres; la "méthode " d'un professeur est souvent assimilée au degré de sévérité ou de laisser-faire qu'il manifeste en classe.

2.4.1 les attitudes: le respect d'abord

Nous avons délimité les attentes face aux attitudes des professeurs suivant 3 niveaux conçus en gradation allant de l'indispensable au désirable. Alors que le premier niveau d'attentes est constitué de critères qui doivent être satisfaits pour qu'existe une relation pédagogique, le deuxième et le troisième niveau regroupent des critères venant compléter ce premier niveau et rendre plus agréable et plus riche cette relation. Les trois niveaux d'attentes ainsi que les attitudes et comportements qui y correspondent chez les professeurs ne sont pas étanches ni indépendants, tant d'un point de vue conceptuel que réel.

Le premier niveau, celui du minimum pédagogique vital, est de savoir expliquer, "d'aider" l'élève. On ne se situe pas ici dans le domaine de la compétence. Cette dernière est de l'ordre de l'évidence.

> Si le professeur comprend moins que toi, ça vaut pas la peine d'en avoir un.
>
> Si on lui pose une question et qu'il est obligé à chaque fois de regarder dans son livre, on n'a pas confiance en lui.

Au-delà de la science du professeur, le "savoir et le vouloir expliquer" rejoignent là ou les dispositions qui rendent l'activité d'apprentissage effective chez l'élève.

La plus fondamentale de ces dispositions est le respect du droit à l'ignorance de l'élève. Pour apprendre, il faut y mettre le temps, le temps de ne pas comprendre du premier coup parfois.

> Y'a des professeurs qui sont bêtes de temps en temps Y'en a qui sont bêtes tout le temps. I disent: "j'ai expliqué une fois, j'explique pas une deuxième fois". J'trouve ça bête. Quand tu comprends pas, tu comprends pas! C'est pas la fin du monde de donner des explications!

Aussi, quand l'étudiant ne voit pas son droit de ne pas comprendre respecté, il devient hostile à l'égard du professeur, ce qui complique davantage la situation. C'est le début de l'escalade:

> Si un prof est bête avec moé, j'vas être bête avec lui.

Si l'on peut se permettre de ne pas comprendre, on devrait aussi pouvoir se permettre de poser des questions aussi souvent que nécessaire.

> Un bon prof est celui qui répond aux questions même si ça fait 2 ou 3 fois qu'on lui pose. Si on comprend pas d'une manière, i va prendre une autre tournure, des mots peut-être plus simples pour qu'on comprenne mieux.

On a déjà situé l'importance de la question dans la stratégie d'apprentissage de l'élève. S'il ne peut pas en poser sans être rabroué lorsqu'il ne comprend pas, on doit en déduire qu'il apprendra peu ou mal.

> Des fois le professeur i dit: "Si tu comprends pas, débrouille-toi". D'autres fois, i s'attarde sur des affaires insignifiantes. I va expliquer 3 ou 4 fois des affaires que t'as compris la première fois. D'autres fois, tu poses une question, i recommence mais tellement vite que tu peux pas comprendre.

Si l'école, plus que la famille, est une institution où l'individu apprend à se comporter en accord avec la catégorie à laquelle il appartient[1], en écoutant parler les étudiants on peut constater le rôle stratégique des professeurs dans cette socialisation et deviner à quel prix parfois elle s'opère.

> Les profs sont différents selon les voies. Le prof est là pour enseigner, pas pour traiter les élèves de niaiseux. Le prof qui traite un élève de niaiseux est niaiseux lui-même.
>
> A force de te faire dire que t'es fou, tu deviens fou.

Dans le contexte d'une telle relation, on conçoit difficilement qu'il soit possible d'assimiler quoi que ce soit. A l'opposé, les élèves étiquetés à haut rendement souffrent aussi de limitations catégorielles.

---

1 Consulter à ce sujet Robert Dreeben, "The Contribution of Schooling to the learning of Norms" in Harward Educational Review, vol. 37, no 2, print. 1967, pp. 211-237.

> Tu vas voir le prof après le cours pour lui dire que tu comprends pas et pis là, i va se choquer et dire "comment ça, tu comprends pas! Pourtant c'est simple. Tu devrais comprendre: t'es en enrichie. Tu devrais comprendre tout de suite".

Les élèves eux, s'attendent à ce que les professeurs, gardent une attitude indépendante des exigences liées aux catégories de rendement et aux programmes prescrits - ce qui, à la limite, place les professeurs dans une position contradictoire. On voudrait qu'ils fassent moins de pressions pour aller vite dans la matière au programme.

> On nous fait faire une chose telle journée. Ou en commence une autre le lendemain sans avoir fini la première, sans avoir eu le temps de comprendre. Des fois, la classe comprend, toi, t'es le seul à pas comprendre et tu sens que ça vaut pas la peine de faire recommencer l'explication ou, si tu lèves ta main, tu te fais remettre à ta place.

Le minimum pédagogique nécessaire aux yeux des élèves comporte une autre condition au plan des attitudes et comportements du professeur: le respect de la dignité personnelle de l'élève. Cela veut dire que le professeur ne doit pas venir brouiller la relation pédagogique par une attitude d'autorité abusive qui rend le poids de sa compétence insupportable.

> Un bon prof quand il explique, il se met pas au-dessus de toi. Il se croit pas comme un savant. Il ne dit pas: "T'as pas le droit de faire des remarques. J'en sais plus long que toi. J'étudie depuis des années et toi, t'es à peine en secondaire 4".

Les élèves pensent que le professeur doit rester discret dans son statut d'autorité. Il ne doit se montrer qu'un "tout petit peu supérieur". Sinon, le jugement des élèves est impitoyable.

> Y'a des profs, c'est tout le temps eux autres qui ont raison. I savent pas écouter les élèves, t'essaies de dire ton mot pis ça marche pas. Ce qu'ils cherchent, c'est que tu prennes ton trou.

Humilié, l'élève n'est plus apte à apprendre, il n'en a plus envie: il "commence à être tanné"... Le respect de la dignité exige encore que le prof ne compare pas les élèves les uns aux autres ou d'un groupe à l'autre, qu'il ne les juge pas en fonction de leurs capacités. Enfin, si le professeur respecte l'élève, il tiendra compte de ses remarques, critiques et suggestions sur le cours. Cette disposition chez le professeur permet à l'élève de participer à sa propre formation. En formulant des critiques sur l'enseignement qu'il reçoit, il cesse d'être le vase creux que doit remplir le professeur. Il réagit à ce qu'il apprend, ce qui le fait passer à un niveau plus élevé d'apprentissage. Suivant qu'ils savent ou non accueillir les critiques et discuter, les professeurs sont "parlables" ou "pas parlables".

Quand le prof satisfait ce premier niveau d'attentes, on peut dire qu'il sait comprendre la situation de l'élève comme *apprenant*.

> Il se met dans la peau des élèves. S'il se met dans notre peau, il sait qu'il ne peut pas nous faire subir telle ou telle chose. Alors il se conduit bien et nous aussi on se conduit bien. Il se met dans notre peau et nous suivons ses traces. Il se met dans l'esprit qu'il a été lui-même un élève.

On a beaucoup insisté sur l'identification de l'élève au professeur comme condition du développement de la personne et de la pédagogie. L'analyse du discours étudiant montre ici que l'identification doit aussi jouer dans l'autre sens. Sinon, le rapport est déséquilibré et l'on doute qu'il ne devienne jamais *pédagogique*.

Au deuxième niveau d'attentes, on trouve la compréhension au sens où on l'entend couramment. Le professeur doit non seulement comprendre l'existence de rythmes et de styles d'apprentissage différents, mais on espère de lui qu'il sache tolérer de temps en temps les frasques de ses élèves.

> C'est normal qu'un élève niaise. Ça arrive à tout le monde. On est pas capable d'être tranquille tout le temps.

En d'autres mots, on suppose que le professeur pourra se montrer humain, qu'il ne s'attachera pas de manière rigide au principe de la bonne conduite en classe. C'est à ce genre d'attentes que renvoie l'expression de "prof pas trop straight" ou de "prof sévère, pas trop mais juste assez". L'autorité souple se remarque à la façon de corriger les élèves.

> Y'en a qui vont les redresser ben raide: vu qu'ils sont les profs, y'en savent plus... Y'en a d'autres, i vont parler bête quand l'élève est tannant mais après, i vont expliquer pareil. On a une maîtresse, elle parle bête mais elle est amicale en même temps. Elle est sévère mais elle n'en veut pas à l'élève.

En réalité, cette autorité souple qu'acceptent les élèves est souvent définie comme la capacité de se faire respecter chez le professeur. Au premier abord, les élèves disent parfois qu'ils veulent des professeurs sévères mais quand on approfondit la question avec eux, on découvre qu'ils aspirent plutôt à ce type d'autorité ou que, s'ils croient en une autorité forte, c'est surtout pour les autres qui le mériteraient et non pour eux-mêmes.

Enfin, à un dernier niveau, on peut isoler des critères qui tiennent surtout à la personnalité du professeur. Les étudiants accordent beaucoup de valeur au fait de pouvoir parler d'autre chose que de la matière du cours avec leur professeur. Dans un tel cas, ils trouvent en lui le professeur ami, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'on entre dans le domaine de la vie privée.

On évoque aussi, à ce niveau, l'image du professeur qui a à coeur que ses élèves comprennent et réussissent. On ne pense pas ici au professeur qui pousse ses élèves dans le dos, qui veut tellement les voir réussir qu'il les menace, qui, à force

de vouloir faire apprendre, empêche d'apprendre parce qu'il crée de l'anxiété. L'enthousiasme fait toute la différence entre le professeur qui pousse au travail et celui qui attire au travail, celui qui "s'embarque" et qui "embarque ses élèves" du même coup.

> Ce professeur-là nous fait vivre l'histoire. On participe. Il fait son travail parce qu'il aime ça et qu'il aimerait qu'on apprenne. Pas parce qu'il est obligé.

Enfin, le sens de l'humour semble venir combler des attentes que la majorité des élèves partagent. L'humour dédramatise la situation d'apprentissage. Il réduit la tension. Il est perçu comme un signe d'aisance au travail. Comme pour l'enthousiasme, on ne tient pas rigueur au professeur de n'en pas avoir mais on l'apprécie quand il en fait preuve.

> (Avec ce prof-là) on peut faire une farce. Elle rit un peu et pis tout de suite après on revient à la matière. Son cours est pas ennuyant. C'est comme un salon mortuaire son cours: ça n'a pas de gaieté. Mais c'est intéressant.

Il nous reste à apporter quelques éléments de pondération de ces attentes en regard de la situation réelle. A l'intérieur de ce continuum, les étudiants trouvent plus ou moins de satisfaction. Lorsqu'ils se considèrent insatisfaits, ils élaborent différents types d'explication faisant valoir surtout des facteurs d'ordre personnel ou, inversement, des facteurs d'ordre structurel.

Bien qu'il semble difficile aux étudiants de dépasser les données de la situation immédiate et d'interpréter la réalité vécue à un niveau plus global, quelques uns d'entre eux y arrivent. Exigeants vis-à-vis des professeurs, ils attribuent cependant l'impossibilité de voir leurs attentes satisfaites aux conditions où se trouve actuellement l'éducation.

> Si les groupes étaient plus petits, ça irait mieux à l'école. Actuellement, il y a des profs qui sont déplacés, qui n'ont pas de travail. Si on faisait des groupes plus petits, ça résoudrait le problème du chômage chez les profs. Il faudrait plus de locaux mais c'est pas un problème: ils ferment des écoles à chaque année. Finalement c'est une question de budget. Le gouvernement veut pas dépenser pour l'éducation

D'autres élèves avancent une explication différente, plus tournée vers le contenu immédiat de leurs rapports avec les professeurs. Conscients, d'une part, que les élèves ne font pas toujour la vie rose aux professeurs et que, d'autre part, des contraintes de taille des groupes et de programmes existent, ils sont persuadés que ces contraintes ne peuvent pas être invoquées par les professeurs pour ne pas répondre aux questions et ne pas s'intéresser à expliquer la matière lorsque les élèves eux-mêmes se montrent intéressés.

Par ailleurs, il y a des étudiants qui se voient comme la cause même de leur insatisfaction. Loin de penser que les pro-

fesseurs ne seraient pas à la hauteur de leurs attentes, ils jugent que les élèves ne sont pas de bons élèves. Aussi n'ambitionnent-ils pas de faire de l'enseignement une profession.

> J'ai jamais pensé à ça être prof. J'voudrais pas me faire niaiser par les élèves. Y'en a qui sont pas des cadeaux... J'aime mieux me trouver une bonne job.

2.4.2 les méthodes: aucune n'est infaillible

Les attentes des élèves sur les méthodes d'enseignement apparaissent comme le prolongement de leurs attentes quant aux attitudes de leurs professeurs. Ce n'est pas tant sur la dimension technique des méthodes qu'insistent les élèves mais sur la préoccupation affective dont elles sont marquées. Dans le choix de ses méthodes, se montrer soucieux d'éveiller et d'entretenir le goût d'apprendre semble être ce que l'élève valorise le plus chez le professeur, au-delà du raffinement formel en tant que tel[1].

Un des aspects des méthodes d'enseignement les plus valorisé est la bonne vieille explication de vive voix, qu'elle s'adresse à l'individu ou au groupe. Associée à la présence

---

1 Si on assume ici le point de vue des élèves, on est porté à croire qu'il ne devrait pas y avoir de démarcation nette entre le rôle du professeur au primaire et son rôle au secondaire.

physique du professeur, cette forme d'explication semble stimuler la compréhension.

> En ateliers, le professeur passe trop de feuilles. J'aime pas ça. J'les mets dans mon cahier. C'est tout mêlé. Des fois j'les lis. J'aime mieux quand le professeur explique, quand i parle.

On dit que ce genre de réaction est le cas des élèves faibles ou peu habitués à travailler par eux-mêmes. Cela peut être vrai dans l'immédiat. En elle-même cependant cette façon de faire travailler les élèves n'élimine pas le problème. D'après les témoignages reçus, l'explication, surtout lorsqu'elle est donnée à travers un contact personnel direct, présente l'avantage de s'ajuster de manière fine et rapide aux réactions de l'élève. En atelier, la présence du professeur auprès de l'élève permet de donner des suggestions utiles dans le cours d'un montage, de corriger les erreurs sur le vif.

Ces dernières réflexions font déboucher sur le problème de l'enseignement individualisé par contrats. Le sujet est complexe et mériterait de longs développements. Arrêtons-nous aux points les plus saillants des opinions et attentes exposées par les élèves qui en avaient fait l'expérience au moment de l'enquête. On remarque à ce propos un clivage assez net entre les élèves: ceux qui apprécient le plus l'enseignement par contrats sont également ceux qui reconnaissent avoir de la facilité dans la matière concernée.

> On travaille avec des cahiers d'exercices. C'est un échéancier: on a telle partie à finir pour telle date. Il n'y a pas de perte de temps parce qu'on n'est pas obligé d'attendre que tous les autres aient compris. Si on a des questions, on les pose au prof. On suit son rythme personnel.
>
> Ca permet à l'élève de poser plus facilement des questions de détails qu'il n'oserait pas poser dans un cours ordinaire.

En somme, l'enseignement individualisé semble garantir des conditions favorables à l'apprentissage. Pourtant, les étudiants ne se montrent pas tous satisfaits de la méthode des contrats. Elle ne règle pas selon eux les problèmes de tout le monde; elle est efficace pour ceux qui déjà comprennent vite et bien

> On dit que la méthode des contrats permet à l'élève d'aller à son propre rythme mais c'est pas vrai. En réalité, l'échéancier est fixé d'après les plus rapides. Quand on va à vitesse moyenne on est toujours pris pour finir à la maison.
>
> Pour que ça marche, il faudrait que les groupes soient moins grands. Il faudrait que les profs donnent un peu plus d'explications en avant pour insister sur les points importants (...) C'est pas vrai que les profs expliquent mieux avec la méthode des contrats: ils expliquent juste à ceux qui comprennent.

Face à une telle opposition dans les perceptions, nous avons cru bon de discuter avec les professeurs qui ont mis la méthode sur pied. Selon eux, les plus faibles gagnent plus avec cette méthode qu'ils ne le feraient avec un enseignement magistral. La différence dans les résultats n'est pas spectaculaire mais elle s'installe à la longue et ce ne serait qu'au bout de

un ou deux ans parfois qu'on peut la sentir. La méthode reste exigeante pour l'élève, cette constatation déplaçant le problème à un autre niveau: celui de la motivation et de la disponibilité devant un effort soutenu et systématique. De l'avis des professeurs rencontrés, cette attitude ne caractérise pas la génération actuelle des adolescents .

Notre intention n'est pas ici de mettre des témoignages en contradiction les uns avec les autres. Nous cherchons à souligner une divergence d'opinions dont on pourra éventuellement tirer parti ailleurs. Il serait bon cependant de relever un élément à partir duquel on pourrait généraliser. A cause des difficultés ressenties par les élèves et dont on a discuté plus haut[1], les mathématiques peuvent paraître peut-être plus rébarbatives encore lorsqu'elles sont enseignées par contrat. Si le degré d'abstraction de la matière l'aliène déjà en tant que tel, on peut faire l'hypothèse que, laissé davantage à lui-même, l'élève se sente encore moins de prise sur elle. Les professeurs interviewés ont admis que c'est particulièrement chez les élèves [illegible]

Il se dégage donc de ces points de vue que le choix de la méthode doit être en partie guidé par le contenu de la matière Ainsi, c'est *en parlant* qu'on assimile une *langue*.

> En anglais, le professeur nous donne des feuilles, des feuilles. Comment tu veux comprendre avec des feuilles, des feuilles, des feuilles! C'est des mots, des mots, des mots!... Pourquoi elle nous fait pas dialoguer. C'est bien mieux. Tu peux apprendre bien plus vite. Mais non! Elle nous passe une feuille pis aussitôt qu'on a fini elle vient nous en porter une autre. Là, le cours finit et pis on s'en va.

La méthode doit en plus s'adapter à l'utilité accordée à une matière. Pour poursuivre avec le même exemple, les étudiants disent vouloir apprendre l'anglais parlé surtout: à un niveau tel qu'ils ne seront pas limités sur le marché du travail et qu'ils pourront se débrouiller dans les conversations courantes. L'insistance sur l'oral paraît conséquente:

> Quand on va rencontrer un anglais, on va y parler. On y'écrira pas.

Par contre, du côté du français, l'écrit semble plus important: on tient à connaître sa grammaire, son orthographe. Pour y arriver, les étudiants sont convaincus de l'efficacité des méthodes traditionnelles: une petite dictée par jour ne nuirait pas... Des méthodes plus recherchées ne gagnent pas beaucoup leur faveur; leurs objectifs ne sont pas perçus clairement.

> On nous fait faire des collages ou des montages audio-visuels. On apprend la technique, on apprend comment marche un magnétophone mais on apprend pas le français(...) Mon père me dit souvent qu'avec sa 6e année, il est mieux que moi avec son secondaire II.

En français, l'oral ne répond pas aux mêmes fins qu'en anglais. Plus que la capacité à échanger au hasard des rencontres ou selon les nécessités du travail, l'exercice oral en français développe l'expression de soi: "ça dégène" et "ça aide à communiquer avec les autres". Le français oral devient aussi en classe le canal des échanges entre élèves: on discute, dans le cadre d'un débat, de la peine de mort ou de l'indépendance du Québec. On apprend non seulement à parler avec plus d'aisance mais à découvrir ce que pensent les autres autour de soi. Finalement, c'est les autres qu'on découvre.

En conséquence, nous faisons l'hypothèse que la méthode la plus efficace, la plus favorable à l'apprentissage est celle qui se greffe aux intérêts des étudiants. L'efficacité d'une méthode ne découle pas de son degré de sophistication. Les efforts des professeurs peuvent rester lettre morte s'ils ne trouvent pas un écho chez l'élève. Au contraire, l'étudiant à qui on propose de faire une recherche ou un exposé sur la motocyclette, l'automobile ou le jeu d'échecs qui le passionne ne fait pas obstacle à la méthode.

Pour terminer, soulignons que pour entretenir le goût d'étudier et d'apprendre, le professeur a avantage à rechercher la variété.

> On voudrait plus d'équilibre entre l'enseignement magistral, le travail par fiches et les expériences. On ne veut pas juste une seule manière d'enseigner.

Mais au-delà de toutes les méthodes, les étudiants reconnaissent que n'importe quelle matière peut devenir intéressante. On peut même finir par aimer une matière qu'on détestait. En cela, l'attitude du professeur a un rôle déterminant.

> Il faut qu'il explique bien et qu'il prenne le temps de répondre aux questions (...) Il faut qu'on sache d'avance qu'on va apprendre avec lui.
>
> Faut qu'il aye la "tune" avec les étudiants.

Cette brève allusion à la communication musicale révèle l'importance, dans la situation d'apprentissage, d'un mode de relation qui englobe mais dépasse la seule compétence professionnelle.

2.5 La motivation: "faut que j'me force"

Lorsqu'on cherche les causes des différents problèmes que connaît l'école actuellement, on en met beaucoup sur le compte de l'absence de motivation. Le bas niveau de rendement, l'abandon, l'absentéisme chez les étudiants en seraient les manifestations les plus évidentes. Nous allons essayer de voir ce que peut apporter à cette réflexion sur un problème posé en termes essentiellement subjectifs le point de vue de ceux-là mêmes qu'il concerne.

Dans le cadre de notre démarche, traiter de cette question équivaut à analyser les attentes des étudiants face à eux-mêmes. C'est comme si l'on demandait aux étudiants de se prendre pour objet, de se regarder dans un miroir et de nous dire comment et jusqu'où ils sont prêts à s'impliquer dans leurs études.

Depuis longtemps déjà, la sociologie s'est intéressée à étudier l'emprise de l'institution sur l'individu à travers la façon dont il s'implique dans les activités qu'elle lui impose[1]. Un individu peut extérieurement s'adonner à une activité en adhérant plus ou moins à l'ensemble des objectifs que l'institution y attache. Avant de parler de la motivation de l'étudiant, il faut se demander quelle est la nature de l'emprise que l'école exerce sur lui.

Au moment où s'est réalisée notre enquête, l'école n'était plus obligatoire au sens strict du terme pour la majorité des étudiants dont nous considérons ici le point de vue. On ne peut pas en déduire pour autant qu'ils étaient libres et dégagés face à l'école et à ce qu'elle exige d'efforts. Car, en s'éloignant de l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, l'étudiant en-

---

1 Le sociologue américain Erving Goffman l'a fait de manière remarquable dans l'un de ses ouvrages. Consulter E. Goffman, Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux. Paris, Editions de Minuit, 1968.

tre dans une période où la poursuite des études représente un enjeu complexe aux résultats incertains. La pression aux études se modifie mais demeure.

Objectivement, la relation entre la scolarisation et le marché du travail est de moins en moins univoque. C'est l'hypothèse que trois chercheurs québécois viennent de démontrer dans un article paru récemment.

> L'éducation s'imposerait de plus en plus comme condition nécessaire pour gagner sa vie dans la société technologique actuelle ; mais en même temps, étant donné la rareté relative des emplois intéressants et l'âpreté des conditions d'appropriation du revenu, un niveau d'éducation donné conduirait, au fil du temps, à des situations socio-économiques de moins en moins intéressantes. En d'autres termes, on obtiendrait de moins en moins de bénéfices professionnels pour son éducation; mais celle-ci dicterait de plus en plus les règles du jeu sur le marché du travail (1).

Subjectivement, on ne sait plus jusqu'où on doit miser dans l'effort de scolarisation. On croit encore à la rentabilité de l'école mais le doute s'est suffisamment installé dans les esprits pour affecter les attitudes et entraîner des répercussions sur les comportements[2].

---

1 Consulter André Allaire, Paul Bernard, Jean Renaud, "Qui s'instruit s'enrichit" in Possibles, vol. 3, no 3/4, Printemps-été 1979, pp. 13-33.

2 On aura l'occasion de le constater à propos de l'orientation des étudiants. Voir la partie 2.5

L'étudiant se retrouve donc dans une situation porteuse de tension. D'un côté l'école perd de son attrait mais garde son caractère de nécessité pour la promotion socio-économique. D'un autre point de vue elle a toujours le pouvoir de contraindre l'individu qui la fréquente par les normes et règlements de son organisation; mais la légitimité de ce pouvoir est réduite aux yeux d'une génération attirée par de nouvelles valeurs. Au total, c'est donc l'aspect contraignant qui ressort le plus clairement de la signification que prend l'école.

C'est en tenant compte de cet ensemble de données qu'il faut essayer de comprendre la motivation à l'effort scolaire chez l'étudiant. Quant à lui, il ne prend pas toujours quatre chemins pour définir la situation telle qu'il la vit.

> J'ai pas le choix, j'ai des notes.

La gratuité dans le processus d'apprentissage doit essuyer un dur coup. Les étudiants viennent à l'école et y travaillent en espérant que leurs diplômes leur assureront de bonnes conditions matérielles d'existence.

> On vient à l'école pour apprendre, pour avoir une base, des connaissances générales en maths, bio, géographie, etc. (On vient aussi) pour gagner un bon salaire pour avoir de meilleures conditions financières, pour ne pas en arracher plus tard, (...) pour avoir une job payante. On vient pour avoir plus d'ouvertures sur le marché du travail! Si on n'étudie pas, on n'a pas une bonne job.

Mais rien n'est assuré, les étudiants le savent très bien. Ils ont tous en tête l'un ou l'autre exemple, qui d'un grand frère, qui d'un voisin qui a fait de longues études à l'université pour se retrouver avec un emploi mal payé, sans aucune sécurité et n'ayant pas de rapport avec sa formation.

Ces divers éléments de la réalité ne se transposent-ils pas au plan de la motivation? Dans certains cas, la prédisposition au travail semble être à l'abri de tous les avatars. L'élève croit fermement qu'elle ne dépend que de lui:

> Quand on ne comprend pas, c'est parce que c'est nous qui ne voulons pas comprendre. On est capable de mettre n'importe quelle matière dans notre tête si on veut. Si on ne veut pas, on ne peut pas. Si on veut étudier, on est capable. Si on ne veut pas étudier, c'est nous-mêmes qui ne voulons pas.

Mais derrière ces exemples où l'auto-conditionnement au travail semble s'opérer comme miraculeusement, on découvre le jeu des pressions de l'environnement. L'étudiant se compare aux autres:

> Les amis avec qui je me tenais travaillaient. (...) Je les regardais travailler et je voyais que je travaillais pas. J'ai commencé à trouver ça fatiguant et énervant.

Se comparant, il se révèle sensible au poids de la compétition et de la réussite scolaire.

> Je me suis regardé et j'ai vu ce que j'avais l'air en ne m'intéressant pas aux cours, les notes qui descendaient... Vu que c'est par ça qu'on évalue un étudiant, ses capacités aux notes, je me suis mis à me forcer et à m'intéresser le plus possible.

En somme, il faut être prudent lorsqu'un étudiant affirme que sa motivation au travail ne tient qu'à lui seul. Il faut s'arrêter pour voir si elle ne dépend pas en dernier ressort de la valeur qu'il accorde à la note et au diplôme en tant que confirmations de sa réussite. La note a la valeur d'une monnaie d'échange indispensable au cheminement scolaire et devient le principal objectif recherché dans l'effort que fournit l'étudiant à l'école.

> Ca n'aurait pas de bon sens une école pas de notes. A la fin de l'année, pour avoir des crédits, faut des notes. Si y'a pas de crédits, y'a pas de jobs. Faut tant de crédits pour entrer au cegep. Si les profs donnaient pas de notes, les élèves diraient: "ils comptent pas ça, pas besoin d'étudier". Y'a personne qui étudierait, j'pense. Si le prof donnait sa matière mais faisait pas d'examens, j'irais voir le directeur. Qu'est-ce que ça nous donnerait d'étudier si i donnait pas de notes! ...

Et s'il lui arrive de considérer, après réflexion, que les notes ne donnent pas vraiment la mesure de la valeur d'un étudiant et, qu'après tout, il n'y a pas que les notes qui comptent, il ne voit toujours pas comment on peut s'en sortir.

Il peut rejoindre ceux qui ont pris pour acquis le système des notes, crédits et diplômes. On ne cherche pas en nier l'importance. On accepte à des degrés variables le travail à domicile, les contrôles des professeurs et les examens du Ministère. On fonctionne par accomodement. L'école peut demeurer ce qu'elle est en autant qu'on ne soit pas obligé de la porter dans sa tête du matin au soir, sept jours par semaine. Pour l'étudiant qui se sent ardent au travail, cet accomodement, lorsqu'il atteint son degré limite, a quelque chose de choquant et de paralysant.

> Ceux qui ne sont pas intéressés aux cours: dehors!
>
> Demander plus de travail aux profs, ça serait passer pour un idiot.

Il peut aussi être tenté par la recherche d'une *autre* conception de l'école et non seulement par une réduction quantitative des exigeances actuelles.

> Seuls ceux qui sont intéressés devraient venir aux cours. Comme ça, ça éviterait d'avoir des élèves qui niaisent et qui suivent pas.

Ce désir de trouver une nouvelle formule d'école part, chez l'étudiant, de l'observation de l'expérience, de la sienne propre comme de celle de ses aînés.

> On nous montre un paquet de choses qu'on n'aime pas à l'université, au cegep mais surtout à l'école secondaire (...) Si on aime quelque chose, on se force. On compétitionne avec soi-même.

Selon une telle conception, on se demande si le résultat auquel peuvent mener les études - en autant qu'on accepte de s'y consacrer - en vaut vraiment la peine

> On a l'impression qu'on passe les plus belles années de sa vie à travailler dans des livres. On ne peut pas suivre ce que font les autres autour de nous. Il faut toujours étudier. Pourquoi continuer l'école jusqu'à l'université si c'est juste pour atteindre la richesse et le prestige social. Ça vaut pas la peine. Ça nous tente pas.

Dans sa réflexion sur la motivation qu'il porte à ses études, l'étudiant reconnaît l'influence déterminante de ses parents et de ses professeurs. Il a besoin de sentir leur intérêt. Dans le cas des parents, il découvre que cet intérêt ne repose pas sur les mêmes valeurs que les siennes. Mais pour des raisons émotives il n'osera pas les contrarier.

> En réalité, je viens à l'école pour pas déplaire à mes parents. Pour eux autres c'est bien important l'instruction. Ils ont connu une autre époque. Ils ont souffert financièrement et ils ne comprendraient pas que j'arrête l'école. Pour eux autres, sécher un cours, ça leur entre pas dans la tête. Y'a un conflit de génération.

L'école s'offrant d'abord sous un aspect contraignant, le goût d'apprendre pour apprendre est pour ainsi dire éclipsé mais il ne disparaît pas chez l'étudiant. La traduction de l'expérience immédiate laisse paraître un écart considérable entre le travail qu'on fait parce qu'*il faut* et celui qu'on fait *par goût*.

> (...) maths, j'aime pas trop trop ça. Je ne suis pas emballé des maths mais j'étudie parce qu'il faut que je le fasse, tandis qu'en plomberie, j'étudie beaucoup. J'ai tout le temps mon livre sur mon bureau et le soir j'étudie (...) C'est le code de la plomberie avec tous ses règlements. Je le lis à tous les soirs (...) C'est le fun. Je lis et j'aime ça. Je m'intéresse à ça.

La morale de l'histoire c'est que le plaisir d'apprendre pourrait être davantage utilisé comme moteur de l'investissement qu'on attend de la part de l'étudiant.

2.6 L'orientation scolaire et professionnelle: des choix aveugles et limités

Depuis les tout premiers jours où il fréquente l'école, l'enfant se fait imposer une série de cours dont on lui dit qu'ils sont tous plus ou moins importants pour son développe-

ment. A partir du secondaire - et surtout du 2e cycle - vient le moment de faire ses choix. Ce serait alors pour lui l'occasion de prendre de l'école ce qu'il jugerait lui-même important de prendre. En choisissant tel ou tel cours, il deviendrait actif dans la détermination du contenu de sa formation. Il satisferait une partie de ses attentes face à l'école.

Mais l'orientation scolaire n'est pas un acte de pure autodétermination de la part de l'étudiant. Ses choix de cours représentent ses premiers pas vers l'un ou l'autre domaine du marché du travail et, au départ, ils sont affectés par la complexité de ses lois de fonctionnement. Cela constitue un premier niveau de problèmes. A un niveau personnel, l'étudiant rencontre un autre type de problèmes. Il perçoit, en principe, l'orientation scolaire comme conséquente de son orientation professionnelle alors que ce devrait être l'inverse. En pratique cependant il arrive souvent que l'orientation scolaire ne soit la suite de rien, l'orientation professionnelle ne s'étant que peu affirmée, sinon pas du tout. En pareil cas, il se sent insécurisé. Ne disposant pas des éléments nécessaires à son choix, il craint de se tromper et d'avoir à en subir les conséquences.

Il serait intéressant d'étudier les relations entre l'école et le marché du travail dont ces perceptions sont le reflet. Il serait tout aussi intéressant de montrer par quelles pratiques idéologiques elles se voient inscrites dans l'esprit des étudiants. De telles questions dépassent nos objectifs et nos moyens. Nous allons plutôt nous arrêter aux termes dans lesquels les étudiants vivent et posent dans l'immédiat le problème de l'orientation. Ce faisant, nous pourrons saisir l'effet qu'une école organisée en fonction de "plus tard" produit sur l'expérience présente.

La nécessité de s'orienter dérange la tranquilité d'esprit de nombreux étudiants.

> Depuis un an, j'ai commencé à penser au choix de ma profession. Quand j'y pense pas j'me sens correct. A 15 ans, je trouve que c'est trop tôt. On a le temps de changer d'idée des fois. I va falloir que j'me décide. Au cegep, on peut pas tout faire en même temps.

Les enjeux futurs des cours que doit choisir l'étudiant au niveau du secondaire semblent peser lourd sur son expérience présente. Voyant un caractère définitif à ces choix, il se sent angoissé au moment de les faire.

> J'ai peur que ça tourne mal, de pas avoir de bonnes notes, de pas pouvoir entrer au cegep. J'veux pas aller travailler, j'ai ben peur. Quand tu choisis ça, tu sais que c'est pour la vie. C'est ton avenir (...) Tu fais des études, tu commences à travailler et pis là, tu te rends compte que c'est pas ce que t'espérais, t'as tout perdu.

Même si l'insécurité n'atteint pas toujours ce niveau, elle n'est pourtant pas irrationnelle. Elle se fonde sur deux ordres de raisons: l'étudiant s'avoue ignorant du milieu qui l'attend et ignorant de lui-même. Sauf pour les élèves du secteur professionnel qui peuvent faire un stage en fin d'études et qui de fait sont déjà orientés, l'école ne fait pas découvrir l'expérience propre au travail.

> Ce qu'on a appris à l'école c'est pas pareil à ce qu'on apprend en travaillant. Il faudrait que les cours soient moins théoriques, plus pratiques.

Ensuite, elle ne fait découvrir réellement qu'une partie des talents individuels, "les talents au niveau de la tête", négligeant les autres. Lorsque l'étudiant demande "comment choisir ce qu'on ne connaît pas?", on peut doublement le comprendre.

Mais qu'il sache ou non ce qui l'attire, à un moment donné du parcours scolaire, l'élève doit prendre une décision. Face à la difficulté de l'orientation, la réaction des étudiants est souvent de s'en prendre d'abord aux conditions instrumentales dans lesquelles il faut choisir[1]. Ils critiquent vivement l'information et l'orientation scolaires. Ils reprochent à la première de s'adresser à des besoins artificiels et à la deuxième de mal répondre aux besoins réels.

---

1 Sans doute ces conditions ne sont-elles pas étrangères au fond du problème.

Ils trouvent que le cours d'information est une perte de temps:

> On est obligé d'aller au cours d'information scolaire même quand ça nous intéresse pas. Le prof parle de toutes sortes d'affaires, i donne des paquets de chiffres au tableau, des statistiques. Ça n'intéresse pas les élèves.

Le cours d'information est jugé non pertinent. Imposé à tous quels que soient les besoins, son contenu tombe souvent dans le vide. Résultat: "ça niaise". Comme tout le monde ne commence pas au même âge à se poser des questions sur son avenir professionnel, plusieurs élèves ont proposé que le cours d'information soit libre et qu'on y aille à partir du moment où l'on en ressent le besoin. D'ailleurs, l'expérience des groupes d'affinités ou d'intérêt qui a été tentée dans l'une des deux écoles à l'étude, a donné des résultats très positifs, tant d'après les élèves que d'après le professeur d'information qui les avaient animés.

Quant à l'orientation scolaire, le principal reproche qu'on lui fait est de mal cerner et de mal comprendre les besoin existants. Cela est au pire lorsque l'orientation se fait à grande échelle. Dans le cadre de la classe, l'étudiant n'ose pas exposer son cas personnel. Sous la pression du conformisme, il opère ses choix comme mécaniquement.

> Quand arrive le temps de faire un choix de cours, y'a ben des gars qui sont perdus (...) L'orienteur arrivait dans une classe et parlait d'un sujet. Souvent, ça ne te regardait pas ou ben souvent, t'étais gêné de lever ta main et de dire: "moi j'aimerais faire ça". Ça n'aidait pas les gars parce qu'ils étaient indécis (...) Enfin de compte, i s'en vont dans qu'est-ce qu'ils veulent pas faire. Y'a ben des gars qui disaient: "On s'en va-tu dans la police?" Les gars savaient pas où aller.

Même pratiquée sur une base individuelle l'orientation semble peu satisfaire les étudiants qui en expriment le besoin - car tous ne s'adressent pas au conseiller d'orientation. Les rencontres sont trop rares, l'orienteur *ne peut pas connaître les élèves*[1]. De plus, il aurait trop tendance à aborder le problème en fonction des matières scolaires: aimer ou exceller dans une matière à l'école ne justifie pas qu'on veuille en faire toute sa vie. L'orienteur devrait tenir compte de l'individu dans sa totalité, d'où l'idée que les professeurs auraient un rôle à jouer en ce domaine

> Les profs pourraient mieux nous orienter parce qu'ils nous connaissent bien mieux. Ils connaissent nos goûts, nos talents. Ils sont bien plus longtemps avec nous autres.

Au-delà de l'aspect instrumental de l'orientation se pose tout le problème du système à options comme tel et de la façon dont il canalise et restreint les désirs de formation.

---

1 Même si la personne même de l'orienteur ne doit pas être tenue responsable de cette situation, les élèves n'en subissent pas moins les conséquences.

> La manière dont ça se fait l'orientation c'est pas bon. Les affaires sont décidées d'avance. On envoye tant d'étudiants au cegep. Les autres iront au professionnel.

Parmi les facteurs qui expliquent l'action du système à options le rendement académique est perçu comme déterminant.

> Les options, c'est dur. Les cours sont pas nombreux. T'as pas beaucoup de choix, les enrichis ont plus de facilité. I peuvent aller où i veulent. I sont acceptés partout.

Un rendement élevé n'entraîne pourtant pas que des avantages: dès le secondaire 2, l'élève fort -"l'enrichi"- se sent poussé vers les options scientifiques sans qu'elles ne correspondent toujours à une attirance réelle chez lui.

L'utilisation du critère du rendement aboutit à des situations injustes aux yeux des élèves. Les plus forts ont leur place assurée quand on ouvre un cours, les autres le prendront l'année suivante[1]. La référence au rendement dans les matières dites académiques ne fait pas de sens pour les élèves du professionnel.

> On est pénalisé sur les matières académiques. Ca ne devrait pas exister. L'admission à un cours devrait se faire sur les résultats en concentration.

---

1 Source de jalousie et de rivalités, on verra plus loin comment l'évaluation du rendement est liée aux stéréotypes qui dominent les relations entre élèves.

Sans demander de "passer gratuitement" aux cours académiques, ils voudraient qu'on trouve le moyen de ne pas les retarder pour ce seul motif.

Pourtant, il est bien connu que cet aspect du rendement joue pour beaucoup dans le partage des élèves entre les deux secteurs du cycle d'études secondaires. Où qu'ils se situent dans l'échelle du rendement, les élèves connaissent cette réalité. Mais, à l'heure du choix, le détachement sera peut-être plus facile aux élèves forts, conscients qu'ils pourront se tirer d'affaire au général.

> Le travail en ateliers (en secondaire 3) ça change le mal de place, ça change les idées. Les ateliers, c'est pas pour les forts.

A part le rendement académique, d'autres influences doivent être considérées dans l'orientation scolaire et professionnelle des élèves[1].

Chez les élèves qui ont choisi le secteur professionnel, on trouve presque invariablement une influence familiale immédiate: le père, le frère de sa "blonde" ou le frère aîné est plombier, électricien, technicien en réfrigération. On ne

---

1 Différents travaux du groupe ASOPE en ont fait l'étude. Certains d'entre eux ont été présentés dans une synthèse récente. Consulter Pierre Roberge, Asope à mi-chemin. Promesses et réalisations, Service de la Recherche, secteur planification. Min. de l'Education, mai 1979.

peut parler ici d'une influence que l'étudiant subirait passivement. Ces contacts lui fournissent l'occasion de connaître indirectement un milieu de travail. Quand on sait la part d'appréhension existant dans la tête des adolescents à ce propos, choisir le même métier que son père n'est peut-être pas que se conformer à un modèle adulte dominant. On pourrait bien supposer que c'est faire usage de l'information apportée par la réalité quotidienne.

Certaines influences poussent à l'élaboration de véritables *stratégies* de scolarisation. La perception du problème du chômage des diplômés, la hâte de devenir indépendant de ses parents, une certaine lassitude face à l'école déterminent l'étudiant dans ses décisions. Opter pour le général sans être prêt à poursuivre jusqu'au cegep semble problématique.

> Quand on passe par le tronc commun et professionnel, l'école donne quelque chose (...) J'me demande qu'est-ce que les élèves qui prennent le général font. Je suppose qu'en sortant de l'école secondaire i commencent avec des p'tites jobs pis i montent tranquillement.

C'est par souci de pragmatisme que beaucoup d'élèves choisissent le secteur professionnel[1]. Parmi ceux qui adoptent cette

---

1 Semblable constatation rappelle les résultats des analyses de Léon Bernier sur les valeurs et les aspirations des jeunes. Consulter Asope à mi-chemin. Promesses et réalisations, *op. cit.*

stratégie, il en est qui entrevoient de revenir aux études plus tard. De manière certaine, lorsque ce choix ne répond qu'à une préoccupation financière, par exemple.

> J'ai pris commerce parce que ça me permettra de travailler vite, de me faire de l'argent et d'étudier ensuite dans le domaine qui m'intéresse: le théâtre.

De manière probable, lorsque le secteur professionnel choisi correspond déjà aux intérêts de l'étudiant.

> Je voulais devenir comptable mais les études sont trop longues. Je les entreprendrai peut-être après si je ne suis pas satisfait mais je veux d'abord faire l'expérience du travail de commis-comptable.

Le caractère rationnel et fonctionnel de ces compromis n'en fait pas disparaître le côté négatif: l'abandon d'un projet d'études plus longues. Si on ajoute à cela le cas des élèves qui se dirigent vers le professionnel à cause d'un faible rendement académique, on a un aperçu plutôt sombre de la relation subjective et objective de l'étudiant au système à options. On peut douter que ce dernier permette à tous de se réaliser selon leurs plans et leurs aptitudes.

En terminant, nous aimerions souligner le caractère dualiste qui émerge des attentes que formule l'étudiant quant à son orientation. D'un côté, il se révèle motivé par le goût, l'intérêt pour un domaine de la connaissance qui déboucherait éventuellement sur l'exercice d'une activité professionnelle[1]. Lorsqu'il exige "plus de choix" il veut dire *plus de liberté de choisir* entre ce qui lui est offert et non pas nécessairement de *plus nombreux choix*. Donc, une plus grande marge de manoeuvre pour choisir à son goût et à son heure. Par là, l'étudiant exprime une demande élémentaire, mais très difficile à satisfaire en réalité: l'assouplissement de la relation de l'école au monde du travail.

D'un autre côté, il montre qu'il a une conscience plus ou moins claire selon les cas des lois qui régissent le monde du travail. Il constate que ses goûts personnels peuvent ne pas aller de pair avec ces lois. Dans sa démarche d'orientation, il sent le besoin d'en savoir plus long sur ce système où il va entrer.

> On voudrait savoir ce qui nous attend sur le marché du travail. On voudrait avoir des renseignements précis sur les conditions de travail, sur les salaires. Actuellement, quand on pose des questions, on se fait répondre: "Ça dépend du patron, ça dépend de ci, ça dépend de ça (...) Au point de vue de l'information, y'aurait beaucoup à améliorer.

---

1 L'intérêt passe en premier, avant l'argent, selon ce qui ressort de nos données.

Mais il semble que ces lois fassent tellement de pressions que parfois elles finissent par dominer complètement les choix: chômage, cloisonnement inter-professionnel, dévalorisation des activités manuelles etc. Parmi toutes ces pressions, celle du chômage apparaît des plus déterminantes.

> En (réfrégiration), y'a pas beaucoup de chômage maintenant. Mais peut-être que dans deux ou trois ans, il va y'en avoir plus. Là, tout le monde sait qu'il n'y en a pas et tout le monde se pitche là-dedans. Dans deux ans, ça va être paqueté. I va y'avoir ben du monde.

Face à l'orientation, les perceptions de l'étudiant sont chargées d'insécurité. Placé devant la nécessité de choisir, il vit une situation où sa démarche se fait à l'envers, le futur, inconnu, venant s'imposer au présent.

L'école dit apprendre aux enfants un ensemble de savoirs qui feraient d'eux des êtres complets, aussi habiles dans l'exercice de leur profession que dans celui de leurs responsabilités individuelles et collectives, capables d'épanouir leurs talents et de s'exprimer. Ceux à qui se destine ce projet n'ont pas exactement la même vision de l'école ni par ce qu'ils croient ni par ce qu'ils veulent qu'elle leur donne.

Les attitudes qui combinent sous diverses tendances les attentes et les critiques vont du désintérêt quasi complet à la critique radicale. Dans le premier cas, le message de l'étudiant est qu'il n'est pas d'accord avec la formation que propose l'école. Il lui préférerait une formation pratique qui l'aiderait à mieux se situer dans son expérience présente et future. Se sentant lié par le diplôme, il reste à l'école mais, au fond de lui-même, il a démissionné. Dans

l'autre cas, tout en étant d'accord avec le principe d'une formation globale ou personnelle, l'étudiant trouve que l'école ne le met pas en pratique, à commencer par les aspects les plus manifestement associés au fait d'apprendre.

L'étudiant désintéressé est le seul qui rejette l'essentiel du contenu des cours. Les autres l'acceptent plus ou moins et pour diverses raisons. Lorsqu'il y a critiques et attentes à satisfaire, on découvre qu'elles ne portent pas tant sur le contenu des cours mais sur le régime pédagogique qui définit les conditions dans lesquelles sont transmis ces contenus. On pourrait même se demander si l'apparition d'un autre régime pédagogique ne viendrait pas modifier le point de vue de l'étudiant désintéressé de ces contenus.

Bien que s'expriment plusieurs sujets d'insatisfaction, nous trouvons peu d'attentes qui fassent clairement appel à un régime pédagogique nouveau et différent. En effet, on serait porté à croire que les étudiants souhaitent un régime pédagogique qui répondrait à leur conception de l'apprentissage et qui s'y ajusterait un peu comme l'outil à la main qui en fait usage. Au contraire, ils reconnaissent n'avoir jamais pensé à d'autres formules ou, s'ils y ont déjà pensé,

ils se hâtent d'enlever tout crédit à leurs idées en les déclarant impraticables. A part ceux qui ont entamé une critique systématique de l'école, les étudiants qui se disent insatisfaits dépassent difficilement leur situation présente: ils craignent que les changements envisagés n'entraînent des conséquences qui, de fait, seraient explicables dans les termes du régime pédagogique actuel et de son articulation aux autres niveaux d'études.

Dans le domaine des relations pédagogiques, les attentes des étudiants convergent vers un certain nombre de conditions à respecter qui sont en ligne directe avec leur notion de l'apprentissage. Pour que celui-ci se réalise effectivement, le professeur doit laisser à l'élève la possibilité de se mettre en marche, de se mobiliser. Il doit tenir compte de toutes les dimensions de la personne. S'il blesse l'élève d'une manière ou d'une autre, il coupe le canal affectif qui alimente le processus d'apprentissage. Au chapitre suivant, on verra réapparaître l'importance de ce couple affectif-cognitif qui garantit la qualité de la relation pédagogique. Pour l'instant, il nous permet de mieux comprendre pourquoi les étudiants ne s'objectent pas au fait d'avoir plusieurs professeurs. Pour eux, la qualité de la relation qu'ils ont avec chacun d'entre eux compte davantage que le nombre.

Par ses méthodes, le professeur doit stimuler mais non presser l'étudiant à comprendre et à travailler. S'il se met à l'écoute des intérêts des étudiants, il va à la source de leur motivation au travail. A partir de là, sa recherche formelle peut prendre un sens pour l'étudiant. Sinon, ce dernier s'y refuse. Notre hypothèse est que l'élève restera d'autant plus attaché aux méthodes traditionnelles qu'il se méfie de tout ce qui lui semble porter atteinte à la valeur sociale de sa scolarisation. Il craint de ne pas apprendre assez ou assez bien parce qu'il ne sait pas exactement à quoi servira cet apprentissage. Il cherche des garanties et il croit les trouver dans les méthodes traditionnelles.

L'apprentissage est motivé et se déroule avec aisance s'il se place en relation de continuité avec l'expérience présente. Il devient ce processus amorcé de l'intérieur à partir du moment où il fait écho aux questions que se pose l'élève, aux réalités qu'il vit ou qu'il observe. L'école permet cela mais dans une mesure relative seulement. Fondamentalement, l'apprentissage qui la définit garde un caractère d'obligation extérieure et lointaine: ce "plus tard" qu'il faut ménager et pour lequel il faut aujourd'hui augmenter ses chances en obtenant des notes et des crédits.

Or, la perception que ces chances vont en se réduisant complique le problème de la motivation, du moins à long terme. Cet effet, combiné à l'insatisfaction face au régime pédagogique et aux changements culturels qui ont déclassé les valeurs du travail, de l'ordre et de l'autorité dans la vie des individus, nous semble fournir une explication au phénomène de l'ambivalence que l'on prend un peu rapidement pour de l'absence de motivation. Les étudiants atteignent le seuil de cette ambivalence lorsque, pas assez intéressés pour s'engager à fond ni assez désintéressés pour tout lâcher, ils s'en tiennent au strict minimum d'efforts.

Motivation et orientation semblent étroitement liées. L'étudiant veut s'orienter en fonction de ses goûts et aptitudes mais il veut aussi faire des choix rentables par rapport au marché du travail. En réalité, il ne connaît vraiment ni l'une ni l'autre de ces conditions, étant donné le type d'apprentissage que donne l'école. Le régime pédagogique sépare deux éléments complémentaires, la théorie et la pratique. L'existence même de l'école est le résultat historique de cette séparation. Cette dichotomie est portée à son point culminant dans la division physique des secteurs général et professionnel. Là, la théorie tourne à vide parce qu'elle ne

s'enracine pas dans une pratique signifiante. Ici, la pratique manque de théorie parce qu'elle reste collée à l'aspect technique de l'activité professionnelle sans se préoccuper de faire comprendre le contexte social de son exercice.

Obligé de choisir son orientation professionnelle pendant qu'il est à l'école, l'étudiant n'y trouve pas les conditions adéquates pour le faire. Il s'en inquiète et cela n'augmente pas la valeur de l'école à ses yeux. Ainsi, la difficulté à s'orienter abaisse le niveau de motivation et, inversement, sans doute. De manière explicite et implicite, le discours des étudiants rappelle qu'il serait temps de remettre l'orientation sur ses pieds en établissant un lien systématique entre l'apprentissage et l'expérience.

CHAPITRE III

LE CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE

Après avoir analysé les attentes des étudiants face aux contenus ou objets explicites d'apprentissage, aux modalités - régime et rapports pédagogiques - selon lesquelles ils sont transmis, nous avons ensuite fait l'analyse de leurs attitudes quant aux efforts à fournir pour maîtriser ces apprentissages dans l'immédiat et quant aux choix à poser pour y donner suite dans l'avenir. Nous avons vu que des liens s'établissent entre les attentes quant à ces différentes dimensions de l'apprentissage scolaire. De plus, il nous est apparu que les différentes orientacions dans les attentes s'associent aux différentes conceptions de la formation que les étudiants comptent trouver à l'école.

Nous aborderons maintenant l'étude des attentes portant sur le contexte de l'apprentissage. Dans les représentations des étudiants, il est clair que le fait d'apprendre

n'est pas un phénomène que l'on pourrait réduire à une relation entre le maître, un objet de connaissance défini selon certaines modalités et l'élève. Si ce dernier vient à l'école dans le but d'acquérir des connaissances structurées, il ne s'attend pas à ce que cette relation de transmission - acquisition de la connaissance se déroule en vase clos.

De fait, quand l'étudiant apprend le français, la mécanique ou la chimie, il est en même temps inséré dans un environnement qui l'influence. A l'intérieur même de l'école, l'étudiant se voit intégré à un univers social régi par des principes formels et informels d'organisation. L'horaire et les règlements en général dictent de façon très claire son agir à l'école. Par contre, d'autres facteurs, bien qu'ils se fassent sentir de manière informelle, ont une influence non moins réelle sur l'étudiant. Le climat des relations entre étudiants par exemple ou l'accueil réservé à l'expression des idées et des critiques ont un effet sur ses comportements et ses perceptions. C'est donc dans une perspective dynamique qu'il faut envisager les relations entre l'apprentissage et son contexte, celui-ci médiatisant celui-là.

Par rapport à la qualité de son milieu scolaire, l'étudiant entretient des attentes où de nouveau se manifeste la façon dont il entrevoit la formation tant au point de vue de son contenu que du diplôme qui la consacre.

L'étude des attentes et des critiques formulées par les étudiants sur le contexte global de l'école comporte deux points d'intérêt quant à nos préoccupations théoriques. Premièrement, elle nous permet de saisir la place ou le statut qu'il s'accorde dans le réseau des relations sociales qui caractérisent l'école. Le deuxième point se relie au premier: l'étude de la place que l'étudiant s'attribue dans ce contexte nous fera toucher à la concrétisation et à l'avance du processus de socialisation en lui. Elle nous révélera ce qu'il a appris, ce qu'il est en voie d'apprendre et même, dans certains cas[1], ce qu'il veut apprendre dans le domaine des comportements sociaux, au-delà des objets d'apprentissage délimités par

3.1 Un emploi du temps et de l'espace prescrit

L'école n'est pas la seule institution où la mobilité physique de l'individu soit restreinte. Dans le monde du travail, un grand nombre de catégories d'emploi imposent une utilisation pré-établie du temps et de l'espace. Même lorsque de telles contraintes n'existent pas formellement, l'exigence du rendement finit toujours par limiter d'une manière ou d'une autre les déplacements individuels. A l'école secondaire, il y a un temps et un lieu précis pour chaque chose dont l'étudiant sait qu'il ne peut pas déroger.

> I faut toujours qu'aye un gars qui nous checke. I nous font pas confiance. I nous prennent pour des enfants. Toi, t'es là, t'as pas le droit de rien faire. Si t'es pas à la bibliothèque, t'as pas le droit de traîner dans les corridors. Si t'es pas à ton cours, faut que tu soyes dehors.

Cette double contrainte provenant à la fois des règlements de l'école et de la programmation horaire de la matière a des effets sensibles sur l'expérience quotidienne. L'horaire et, en particulier, celui de cinq jours en vigueur au moment de l'enquête est une source intarissable de mécontentement. Il fait sentir ses effets au plan du bien-être physique

et mental le plus élémentaire. Il dérange les élèves de tous les niveaux mais surtout ceux du premier cycle qui n'arrivent pas à en prendre le rythme.

> Les horaires sont trop longs, trop chargés, trop fatigants. Sept cours dans une journée, c'est trop sans compter le travail à faire à la maison.
>
> On n'a pas le temps de manger et de digérer tranquillement le midi. On finit tard. L'hiver, on n'a pas le temps de voir le soleil.
>
> On est toujours à la course, bousculés du matin au soir. Les journées commencent de bonne heure. On est nerveux.

Il entraîne d'autres effets jugés également néfastes. L'horaire est perçu comme venant affecter le climat des communications entre étudiants.

> On connaît du monde à l'école mais on peut avoir de la difficulté à les voir parce que les horaires de cours défont les groupes.

Plusieurs étudiants considèrent aussi que la grille-horaire ne crée pas des conditions propices à l'apprentissage. Les périodes sont trop courtes et trop nombreuses dans une même journée. Il devient difficile de se concentrer intellectuellement. Après quatre cours, on a mal à la tête et on aurait bien besoin d'exercice physique.

On trouve, à propos de l'emploi du temps et de l'espace, un exemple où se manifeste l'ambivalence des étudiants dans leurs points de vue sur l'école.

> Les horaires, c'est dur mais c'est ben correct de même. C'est dur mais on s'habitue.

Plutôt que d'ambivalence, c'est peut-être d'un sentiment d'impuissance dont il s'agit ou d'un manque de confiance en la capacité de fonctionner dans un emploi du temps conçu différemment. Ces attitudes des étudiants s'extériorisent en une vision pessimiste d'eux-mêmes et un attachement aux principes d'organisation de la vie scolaire.

> Les battements sont pas assez longs. Faut tout le temps que tu te dépêches. Mais si i laissent trop de temps, on niaiserait, on arriverait en retard quand même. Y'aurait du temps perdu. Faut pas perdre de temps. On en a déjà pas assez.

La crainte de ne pas satisfaire aux contenus des programmes et de ne pas recevoir la quantité de savoir jugée nécessaire pour le futur semble être le principe actif qui, dans le présent, délimite l'éventail des possibles.

Finalement, on peut faire l'hypothèse qu'au niveau de l'école secondaire, l'enfant s'est déjà beaucoup habitué à admettre l'accélération forcée du rythme de son existence. A travers elle, il admet une - parmi d'autres - des contraintes de l'environnement social.

> L'école, ça ressemble un peu au marché du travail: on est toujours pressé, pressé.

Cette socialisation prend un sens bien précis pour certains qui lisent en elle une des fonctions auxquelles ne peut se permettre d'échapper l'école.

> C'est pas possible de nous donner plus de liberté parce que plus tard on ne serait plus capable d'être adapté au marché du travail.

3.2 Discipline et/ou liberté?
Que faire avec les "têtes folles"?

L'examen des réactions des étudiants aux limites concrètes imposées aux libertés individuelles nous mène directement à réfléchir sur les conceptions qu'ils entretiennent à propos de la discipline et de la liberté. En ce domaine, la réflexion n'était pas facile et tombait même parfois dans l'incohérence. Il semble ici que les données de l'expérience

doivent être tenues en ligne de compte pour comprendre cette confusion du discours des étudiants. En réalité, leur expérience scolaire - et aussi familiale - ne les amène-t-elle pas, dans bien des cas, à ne connaître qu'une des deux faces de ce double problème, celle de la discipline? Et encore, celle-ci ne leur est-elle pas familière sous un jour qui la rend incompatible avec la liberté?

3.2.1 Que l'élève qui ne se plaint pas des règlements lève la main!

Comme on peut s'y attendre l'existence des règlements et sanctions ne réjouit personne à l'école secondaire. Spontanément, les étudiants se plaignent des règlements qu'ils trouvent "niaiseux" et des sanctions qui les accompagnent parce qu'elles sont, à leur avis, exagérées, inefficaces

> Une retenue, j'trouve ça niaiseux à notre âge(...) Rester debout pis réfléchir? Tu penses pas à l'école dans ce temps là. Tu restes là pis tu penses à d'autres choses. Y'en a qui sont rendus à tous les jours de la semaine au local de retenue. I sont pas plus domptés pour ça.

et irrationnelles:

> I devraient donner plus de temps (...) Donner une retenue pour un retard, j'trouve ça trop sévère. Si t'arrives en retard, t'arrives en retard!... Faut que t'ailles chercher un billet. C'est 5 ou 10 minutes que tu perds. Faut que tu montes au troisième chercher ton billet au bureau. Faut que tu redescendes au premier pour ton cours. Sur un cours de 50 minutes, tu perds 15 minutes. C'est beaucoup.

Les plus vieux se disent que la présence des plus jeunes les oblige à subir des règlements qu'on ne leur aurait pas imposés autrement. Mais à tous les niveaux, on rencontre des élèves qui se sentent lésés et traités comme de vrais bébés.

Ces perceptions négatives de la discipline vont de pair avec une percention également négative de la fonction des autorités dans l'école. En ce qui concerne la direction de l'école, on devrait plutôt parler d'une absence ou d'une imprécision dans les perceptions correspondant à un vide de relations concrètes.

> Le directeur pourrait passer dans le corridor à côté de moi et pis je pense que je le reconnaîtrais même pas.
>
> J'pense que je l'ai pas vu une fois depuis le commencement de l'année (...) La place du directeur est importante mais pas pour nous autres. Peut-être que c'est rien que pour les professeurs pis les adjoints mais pour nous autres, ça nous apporte pas grand chose.

Fortement significative d'une vision où l'organisation est étrangère à ceux-là mêmes qu'elle touche, on trouve souvent l'opposition selon laquelle le directeur travaille pour l'école mais non pour les élèves. Si les adjoints sont plus près des élèves, ces derniers leur attribuent cependant un rôle défini d'abord par la discipline.

> Les adjoints, i sont là pour surveiller, pour checker les élèves quand i sont en retard.
>
> I sont là pour remettre ceux qui sont pas corrects dans la bonne ligne.

De manière plus secondaire, croyons-nous, on leur voit un rôle de conseiller en matière de choix et de changement de cours et d'arbitre dans les conflits avec les professeurs. Au-delà de ces attributions, les perceptions tombent dans le flou. On ne sait pas trop ce que font les adjoints dans l'école mais, de toutes manières,

> Ils ont l'air à être pas mal occupés.

Ajoutons que l'insatisfaction au sujet de la discipline était plus forte dans l'école polyvalente que dans l'école secondaire et que c'est dans la dernière que les idées entourant la notion de liberté sont allées le plus loin[1]. De plus, la réflexion sur la discipline et la liberté a abouti la plupart du temps au problème de l'assistance obligatoire aux cours, préoccupation l'emportant visiblement sur toutes les autres.

---

1. Le fait que l'école secondaire soit une petite école (800 élèves environ au moment de l'enquête n'admettant que des élèves de deuxième cycle peut sans doute expliquer en partie l'application d'une discipline moins rigoureuse. Ensuite, le milieu socio-économique où se trouve cette école est généralement considéré plus réceptif à des idées libérales en matière d'éducation que le milieu propre à la deuxième école.

3.2.2 Le fond du problème

Quand on aborde l'analyse des prises de position des étudiants sur le type d'école qu'ils souhaiteraient quant à la discipline et à la liberté, on voit se profiler deux tendances majeures. La première se caractérise par le défaitisme. Au point de départ, elle admet parfois que la discipline est gênante et même pénible à l'école.

> L'école, c'est comme une prison. On est toujours assis à la même place, on peut pas se lever pour aller aux toilettes tout seul, il faut une permission. Si on est en retard, on a une retenue.

Mais elle n'entrevoit pas de solution de rechange. S'il n'y avait pas de règlements ou si les règlements étaient plus lâches, les élèves seraient trop portés à "niaiser" et l'école ne pourrait plus fonctionner. Sans retenues ni billets de circulation.

> Les élèves seraient trop tannants. Tout le monde se lèverait en même temps et sortirait des classes. Ca serait pas possible: ils auraient trop de liberté.

Donc, pas de discipline, pas d'école. On est "mature" ou on l'est pas. Sous la menace des sanctions, les tannants seront sous contrôle. En "forçant leur attention", on les empêchera de déranger les autres qui veulent travailler.

Cette tendance favorable à un traitement énergique des "têtes folles" va rarement jusqu'à réclamer un renforcement de la discipline existante. Cela se produit par exemple chez l'inconditionnel de l'école. Par ailleurs, il arrive que cette tendance débouche sur l'idée que c'est à court terme que la pratique de la liberté s'avère difficile voire impossible. Si les élèves faisaient le chahut, peut-être que ce ne serait qu'une réaction immédiate à l'actuelle privation de liberté. Après un certain temps, ils se replaceraient. Mais l'expérience en vaut-elle le risque?

En définitive, la tendance défaitiste qui spontanément sanctionne la répression fait preuve de peu de consistance. De toute évidence marquée par une idéologie où la discipline est définie comme un ensemble de normes fixant de l'extérieur les limites aux conduites individuelles et collectives et où l'adolescent est défini comme un être incapable de s'en passer, elle est encombrée par la notion de liberté qu'elle n'arrive pas à évacuer complètement. Dans cette perspective, la liberté c'est l'absence de toute norme, c'est le contraire de la discipline. On la désire mais on la craint tout à la fois.

Lorsqu'on va à l'essentiel de la deuxième tendance que nous qualifions de progressiste, on découvre que discipline

et liberté ne s'opposent pas mais sont deux faces d'une même réalité. La discipline y est comprise sous la forme de l'auto-détermination laquelle s'acquiert et n'est pas donnée d'avance. Elle suppose des conditions concrètes pour sa réalisation c'est-à-dire un environnement permissif ou libre.

La discipline s'y voit condamnée en autant qu'elle correspond à l'imposition de contraintes extérieures rigides et uniformes, apparemment fonctionnelles eu égard à l'institution ou au système concerné mais irrationnelles dans le déroulement de l'existence des individus considérés dans leur diversité. Cette tendance se montre elle aussi fragile sous certains aspects. Elle se bute au problème des irréductibles "têtes folles" mais elle finit par le surmonter dans les termes de sa propre logique.

Cette tendance pose l'intérêt et la motivation comme mobiles premiers du comportement et fait a priori confiance au sens des responsabilités chez l'étudiant. Les règlements et leur cortège de sanctions apparaissent donc superflus. Si l'école doit occuper une place dans la formation personnelle, il faut que l'étudiant puisse jouir de plus de liberté.

> On devrait être libre d'aller aux cours ou non sans être obligé de faire remplir des billets. Le système des billets, c'est pas tellement bon. De toutes façons, je fais mes billets moi-même. Quand je manque, je sais quelles conséquences ça peut avoir pour moi. J'ai pas besoin d'un billet pour le savoir. Plus de liberté, ça pourrait développer le sens des responsabilités.

Tout manquement à l'assiduité aux cours, problème central dans la réflexion sur la discipline, porte en lui-même sa propre sanction:

> C'est ben sévère. Pour aller queq'part, faut toujours des billets, toujours des billets! I nous mettent pas assez responsables. Si on va pas à nos cours, c'est nous autres qui va couler, c'est pas eux autres.
>
> On devrait pouvoir sécher un cours quand on n'a pas envie de venir. Surtout en secondaire 5, on est assez vieux pour connaître les conséquences de manquer ses cours. Pour tous les cours, on devrait pouvoir y aller quand on veut même si on sait pas encore ce qu'on va faire plus tard.

Mais à quoi servent alors les sanctions établies? Elles ne font peur qu'aux peureux sans pouvoir modifier le comportement des élèves plus coriaces qui leur deviennent indifférents et qui même s'en servent à leur profit. Tel élève qui s'ennuie régulièrement pendant un cours fera un mauvais coup pour se faire expulser de la classe: il préfère le piquet à la porte du bureau de l'adjoint. Pour lui, la véritable punition c'est le cours.

La solution aux absences trop nombreuses - comme à tout autre comportement irrégulier, pouvons-nous généraliser · résiderait davantage en un effort pour rendre l'école plus intéressante. Tout resserrement du contrôle disciplinaire aurait plutôt comme résultat d'irriter les élèves parce qu'il finit par restreindre la liberté de tous, même de ceux qui ont toujours respecté les règlements. C'est l'hypothèse qu'on avançait pour expliquer la montée du vandalisme. Mais, détail important, on l'expliquait aussi par l'hypothèse contraire: trop de liberté mène à des abus. La deuxième tendance a elle aussi, ses contradictions.

Pour les élèves enclins à valoriser la liberté, il existe aussi des "têtes folles" mais l'interprétation et la solution proposées à ce problème diffèrent sensiblement de celles fournies par la première tendance. Le principe de la coercition de l'irrégularité y est pressenti comme une *nécessité* de fonctionnement d'une *institution* scolaire où l'on recherche de hauts rendements. Pourtant, si l'on se place du côté de l'économie personnelle de l'élève, l'application de ce principe ne se révèle pas seulement onéreuse

> Il faut voir comment les élèves se sentent quand ils sont dans une école très sévère... Quand on en sort, on est content.

mais, en dernière analyse, illusoire:

> C'est difficile à trancher. D'un côté, les élèves, surtout les élèves difficiles, ont besoin d'être tenus par la discipline. D'un autre côté, si l'élève sent qu'il a de l'amour et qu'on s'intéresse à lui - tout le monde a un coeur et une raison - il n'a pas besoin de faire de mauvais coups pour se faire remarquer. Il ne se dira pas: "je vais faire telle chose, ils vont s'occuper de moi". Il l'a déjà l'intérêt dont il a besoin.

Cette orientation idéologique est à la source d'une vision du rôle des autorités qui n'a rien de commun avec celle exposée plus haut. Incidemment, plus soucieux de connaître les élèves, leur état d'esprit et leurs problèmes que de les contraindre à suivre les règlements à la lettre, l'adjoint en arrive alors à établir de véritables relations avec eux. Sur cette base, son autorité peut s'exercer de manière ferme mais compréhensive et ouverte.

> On peut aller voir l'adjoint et s'expliquer avec elle (...) Elle connaît individuellement les élèves. Elle peut donc être plus tolérante. Elle sait par exemple que ce n'est pas parce qu'un élève manque qu'il va manquer tout le temps sans raison (...) Elle sait qu'il ne cherche pas qu'à manquer ou à être en retard. Elle est dans le juste milieu, elle est diplomate. Elle sait comment faire accepter son autorité mais elle ne laisse pas abuser d'elle.

Dans un tel cadre, le rapport avec l'autorité n'est plus façonné par les seules exigences du bon fonctionnement de l'institution et par l'idéologie qui consacre son statut.

L'adolescent trouve alors une relation où il lui est possible de vérifier les sentiments de l'adulte à son égard.

> On peut discuter, on peut s'engueuler avec elle et les relations restent bonnes. Il faut que les relations avec l'autorité soient basées sur la confiance mutuelle. C'est comme les relations avec nos parents. Ils nous font confiance. Ils n'essayent pas de tout contrôler. Ils nous laissent prendre nos responsabilités.

Il va de soi que les deux tendances que nous venons de distinguer n'épuisent pas toute la réalité. Chacune des deux représente une option vers laquelle on se sent plus ou moins fortement attiré. Parfois, la ligne de partage entre les deux est assez difficile à tracer.

> On veut apprendre à l'école mais pas n'importe comment, dans des rapports plus humains (...) Moi, je ne suis pas pour ça la superliberté. J'ai reçu une éducation ordinaire. Mes parents me laissaient pas tout faire et j'ai pas de problèmes à me contrôler.

Mais si on fait préciser aux étudiants la nature de ces rapports plus humains, on voit qu'ils s'apparentent davantage à la deuxième qu'à la première tendance car il semblent faire appel à la prise en charge de soi et à l'autonomie.

3.2.3 La liberté, dans quels cadres?

L'idée de libéraliser effectivement l'école pose des difficultés à plus d'un étudiant , même à ceux qu'on peut as-

socier à la tendance progressiste. Quant à la liberté d'assistance aux cours, bien que d'accord sur le principe, ils voient des obstacles à sa réalisation. En toute logique, il considèrent que cette liberté serait fausse si elle devait entraîner des retards dans la matière. Or, ces retards ne seraient-ils pas fonction des contenus pré-établis des programmes par matière et par niveau?

Quant à l'ensemble des règlements actuels affectant la liberté d'action des élèves dans l'école, on envisage avec une certaine inquiétude leur suppression. Assumant la conception faisant de l'adolescent un être changeant et irresponsable, les défaitistes sont convaincus qu'on s'acheminerait vers le désordre. D'autres, plus indécis, arrivent difficilement à concilier les données de leur expérience avec celles d'expériences dont il ont entendu parler tels le cégep ou l'école où le type de discipline caractérisant l'école secondaire n'existe plus.

Bien qu'entrevoyant ce changement comme étant de taille les progressistes l'estiment réalisable en autant qu'on procède graduellement. Bien peu d'élèves en effet réclament toute la liberté tout de suite. On veut plutôt s'entraîner peu à peu à prendre ses responsabilités et à être libre. L'idéal serait de

> Commencer le plus jeune possible: quand on est tout petit. On peut faire comprendre et expliquer à un enfant, l'habituer à la liberté.

On a alors les conditions propices au développement de l'autodiscipline. Dans l'immédiat, placés dans un contexte d'une plus grande liberté, on ne devrait pas se choquer de la réaction des étudiants:

> C'est normal, à chaque fois qu'on desserre la vis, les étudiants se lâchent et pis c'est le bordel! Mais après on s'habitue.

Les tenants d'une école plus orientée vers la liberté que vers une discipline coercitive ne sont pas nécessairement opposés à toute espèce de règlement. Mais quelque soit le règlement que les autorités jugent opportun d'introduire dans l'école, elles doivent, selon eux, se montrer sensibles au point de vue des élèves qu'atteint ce règlement.

> Il faut le plus possible expliquer les choses aux élèves parce qu'ils sont plus prêts à accepter les règlements quand ils comprennent pourquoi.

Sans pouvoir préjuger de l'avenir de cette orientation progressiste au niveau secondaire, on doit convenir que l'un de ses arguments détient un potentiel de persuasion considérable car il rejoint la perception maintes fois relevée d'une existence vécue sur le mode de l'ennui: tout y est réglementé et décidé d'avance, l'esprit d'initiative n'y trouve pas de place.

> L'école nous couve. On est gâté. C'est facile mais on n'est pas bien à l'école. C'est pas la vraie vie.

3.3 L'intervention des parents: "ça améliorerait peut-être l'école pour eux autres... mais, pour les élèves..."

Dans le contexte actuel de la réflexion sur l'école, un question nous semblait intéressante à poser aux étudiants: l présence active des parents serait-elle de nature à changer l'école de manière significative pour eux? Dans l'histoire scolaire du Québec, ce n'est que récemment que les parents sont sortis de l'ombre. Aujourd'hui, que ce soit au niveau local ou national, on est de plus en plus porté à voir comme bénéfique leur intervention directe dans l'école. De leur côté, les étudiants en pensent-ils autant?

L'hypothèse d'une prise en charge de l'école par les pa rents ne présente que peu d'intérêt aux yeux des élèves. N déplaise aux premiers, ces derniers n'y voient pas de réelle solution aux problèmes qu'ils disent connaître à l'école. Leur réaction à l'éventuelle mise en application de cette hy pothèse comporte une critique implicite des rapports d'auto té dans lesquels ils se situent en tant qu'adolescents.

Pour saisir la signification de leur réaction, il faut d'abord partir de leurs perceptions de la place des parents dans l'école actuelle. A ce sujet, les étudiants admettent ou bien qu'ils ne savent pas ce que font les parents dans les rencontres ou comités auxquels ils participent ou bien que les consultations auxquelles ils sont conviés ne donnent pas de résultats.

> J'sais pas au juste ce qu'il font mais d'après moi, i font pas grand'chose.
>
> En réalité, tout est décidé d'avance (...) Les parents vont dire quelque chose mais ça servira à rien parce que les idées sont déjà toutes faites.

A cet égard, les étudiants placent leurs parents dans une situation semblable à la leur: leur avis n'est pas considéré dans les décisions prises à l'école[1].

Les étudiants ne font pas confiance non plus aux rencontres organisées à l'occasion de la remise des bulletins. Les parents ne pourraient pas vraiment en tirer une connaissance exacte du milieu et des problèmes auxquels sont confrontés leurs enfants. La nature réelle des rapports entre étudiants,

---

1. En ce qui concerne les étudiants on reviendra plus en détail sur ce problème dans la partie suivante.

professeurs et adjoints y serait masquée sous des allures complaisantes. Cela, surtout lorsque les élèves sont présents.

> L'attitude des profs ou des adjoints avec les élèves est pas la même quand les parents sont là ou quand i sont pas là.
>
> Avec les parents, les profs sont gentils. Avec les élèves, i sont bêtes.

Dans le contexte actuel, le rôle des parents est perçu comme étant fort limité sinon fictif. Mais les étudiants sont-ils prêts à le voir se transformer ou, plus exactement, à le voir prendre forme? La proposition d'une véritable participation des parents à la conception et à l'aménagement concret des structures scolaires ne correspond pas à leurs attentes. Au contraire, dans l'ensemble, les élèves ne sont pas favorables à la présence active des parents à l'école. Ils craindraient d'y retrouver les conflits qui déjà les opposent à la maison. Ils craindraient en plus un effet totalisant entraîné par la fusion de deux univers d'appartenance jusqu'ici séparés. Informés et, surtout, engagés dans les affaires de l'école,

> Les parents se mêleraient de nos affaires à nous. C'est mieux pour nos relations avec les professeurs que les parents restent en dehors de l'école.

Au fond, ce que les étudiants veulent par là éviter semble être la complexification et le renforcement de l'emprise de l'éco

le sur eux. Ils désirent entretenir de manière autonome des relations qui se suffisent à elles-mêmes; ils aspirent à être les définisseurs des situations se développant dans le cadre de ces relations. Selon ce point de vue, l'intervention des parents équivaut à une restriction du contrôle déjà très limité qu'exercent les étudiants sur leur vie à l'école.

Que la participation des parents à l'organisation et à la gestion des affaires courantes de l'école signifie, d'après les élèves, plus de contrôle disciplinaire nous est suggéré d'une autre façon. Mais, dans ce cas, cet effet de leur présence est accepté, ce qui est plus rare.

> Moi, j'aimerais ça que les parents s'occupent plus de l'école. Mais y'en a ben qui aimeraient pas ça. Ça niaise dans la classe. Les élèves font rien, i se font chicaner. Si les parents étaient plus actifs, ça les forcerait à moins niaiser.

Cet exemple rappelle d'une part que si la répression du comportement irrégulier est jugée nécessaire, c'est en ce qu'elle touche les autres. D'autre part, elle est déclarée inefficace par tous ceux qui se rapprochent de la tendance dite progressiste[1] et qui croient davantage en des solutions positives pour régler le problème de l'indiscipline.

---

1. Consulter la partie 3.2

Quel est donc finalement le rôle que les étudiants attendent de voir leurs parents tenir par rapport à l'école et par rapport à leurs études? Soulignons immédiatement que c'est plutôt en relation avec leurs études qu'en relation avec l'école proprement dite qu'ils ont des attentes à formuler.

En d'autres mots, ils reconnaissent tous que leurs parents s'intéressent à leurs études et veulent les voir réussir.

> Y'a pas un parent qui est pas intéressé à ça. Voir leur enfant réussir ses études, c'est le désir des parents normaux.

Ils reconnaissent de plus que cet intérêt a une influence sensible sur leur comportement: "ça compte", "ça porte à travailler plus fort". Pourtant il n'est pas nécessaire pour la plupart d'entre eux qu'il se concrétise en une action directe et en une présence active au sein de l'école. Cet intérêt a en lui-même sa propre raison d'être. La certitude que leurs parents sont préoccupés de leur sort, sensibles à leurs problèmes et désireux de les voir réussir paraît être ici l'élément clé de la compréhension de leurs attentes.

Mais l'expression de cet intérêt est quelquefois la source de certains tiraillements dans les relations entre parents

et enfants. En accord avec leurs conceptions de l'apprentissage et du développement de l'autonomie qu'on a eu déjà l'occasion d'analyser, les étudiants expriment le besoin d'un soutien moral plus que d'une intervention, d'une écoute plus que d'une direction en ce qui a trait à leurs études comme à l'ensemble de leur vie.

> Les parents doivent nous donner des conseils mais ils peuvent pas nous tordre le bras.

Persuadés de son influence dynamique sur leur motivation, ils pensent que l'intérêt des parents ne doit pas se transformer en pression.

Mais c'est pourtant ce qui se produit souvent, tant de manière voilée que de manière ouverte et directe. Plusieurs étudiants admettent en effet que s'ils continuent d'aller à l'école, c'est en quelque sorte, *pour leurs parents* et non pour eux-mêmes[1]. Ils sentent qu'ils les décevraient profondément s'ils abandonnaient l'école. Mais, bien qu'ils ne partagent pas toujours ce désir des parents de les voir étudier le plus longtemps possible *et* réussir, les étudiants le considèrent cependant légitime. Ils le comprennent. Aussi n'adoptent-ils pas une attitude de révolte. Ils se laissent plu-

---

1. Nous croyons que cela s'applique pour des raisons différentes, aux enfants d'origine modeste comme aux enfants d'origine plus aisée.

tôt aller à une certaine passivité qui est aussi, d'après nous, une manière de vivre leurs doutes et leurs hésitations dans leur cheminement scolaire[1].

La limite à ne pas franchir de la part des parents serait d'imposer le choix du domaine de spécialisation. Là-dessus, les étudiants ne se plaignent pas de subir des pressions indues mais il est clair que, le cas échéant, ils les supporteraient mal.

> Si mes parents avaient pas été d'accord avec mon choix, on en aurait parlé ensemble. Mais, c'est ma décision à moi. Même s'ils interviennent, c'est moi qui décide. C'est pas eux autres qui vont travailler à ma place. Pour mon avenir, c'est ma décision qui compte.

L'intérêt des parents gagnerait à être soutenu par de l'information. Par contre, les étudiants se demandent si l'information est un moyen adéquat pour faire comprendre et faire partager à leurs parents la nature de l'expérience qu'ils vivent à l'école. De là, une ambivalence apparente dans leurs positions: d'un côté, on trouve que la place des parents n'est pas à l'école; de l'autre, on aimerait qu'ils y soient.

---

1. Il est à noter que cette analyse se rapporte à des étudiants rencontrés dans le cadre de l'école. L'étude du même problème auprès d'une population de décrocheurs aurait donné évidemment de tout autres résultats.

> On aimerait leur faire vivre ce qu'on vit à l'école, les horaires comprimés, les courses dans les corridors, la douche à toute vitesse après le cours d'éducation physique, etc...

Mais, ce sont des parents-témoins se soumettant à la vie de l'école au même titre que leurs enfants et non des parents détenteurs de l'autorité dont on évoque ici le rôle.

Le manque de communication semble donc cacher des facettes de la réalité plus complexes que le seul manque d'information. Il laisse supposer que l'école demeure cette portion de l'existence difficile à vivre dans le présent mais que la mémoire finit toujours par idéaliser.

> On dit que c'est le plus beau temps l'école. La famille, les parents, les oncles, les tantes disent ça: "c'est ton plus beau temps l'école". Nous autres on s'en aperçoit pas. Pis eux autres non plus. Quand ils étaient jeunes, ils aimaient pas ça l'école. Ils étaient rares ceux qui aimaient l'école. C'est après que tu t'en aperçois mais tu t'en aperçois trop tard.

Selon qu'on en est sorti ou selon qu'on est encore en train d'en faire l'expérience, l'école est l'objet de perceptions quasi opposées. Parents et enfants ne se rejoignent pas. La réflexion sur cet écart fait place à de nombreuses questions sur le processus de scolarisation-socialisation, sur les conflits qu'il engendre et la façon dont ils sont vécus et absorbés. Parmi toutes ces questions possibles, il

en est une qui nous concerne au plus haut point: pourquoi l'apprentissage scolaire n'est-il pas expérimenté de manière heureuse ici-et-maintenant? Faudrait-il se résigner à n'y prendre goût que rétroactivement?

Nous avons exposé déjà un certain nombre de sujets d'insatisfaction chez les étudiants. Malgré leur diversité, nous sommes d'avis que les motifs d'insatisfaction ont une caractéristique en commun. En effet, quels que soient le niveau d'abstraction des points de vue exprimés et la propension à souhaiter le changement, les élèves déplorent des situations où il ne leur reste plus qu'à accepter ce qui a été conçu, décidé et organisé pour eux.

> La matière est toute programmée d'avance. L'école est mécanisée: on suit tel cours qui a tel numéro dans le local numéro un tel. La matière est toute prévue. Dans un autre cours, c'est la même chose. L'étudiant est lui-même un numéro. On ne nous connaît pas (...) C'est dépersonnalisé. Ça fait une mauvaise ambiance. On marche comme des machines. C'est monotone.

En fin de compte, le peu d'ardeur des élèves à l'idée de l'intervention des parents à l'école se comprend aisément dans la mesure où elle signifie pour eux un raffermissement de ces situations aliénantes. Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse qu'une ouverture à un statut d'autonomie pour l'élève lui

permettrait de prendre plus d'initiatives et de mieux vivre l'école au présent. Signe d'un rapprochement concret des générations, elle s'accompagnerait peut-être à la longue d'un rapprochement de leurs perceptions.

3.4 "L'école, c'est aussi pour les amis"

La possibilité d'établir et de maintenir des relations de camaraderie, d'amitié et de collaboration avec leurs pairs revêt une importance très nette chez les étudiants. C'est l'essentiel de la réalité que recouvrait la notion de communication qui, dans l'école I en particulier, a été spontanément et largement commentée par les étudiants[1].

Avec ce thème s'introduit un élément nouveau dans notre analyse. Jusqu'ici, l'objet et la satisfaction des attentes des étudiants se définissaient dans le cadre de relations hiérarchiques ou verticales. Professeurs, directions d'écoles et parents détiennent sur l'adolescent une autorité qui s'exprime à travers des signes différents et dont les finalités sont également différentes mais complémentaires. Tous, ils peuvent s'imposer à l'enfant au nom du bien-fondé de l'éducation.

---

1. Le milieu social dont proviennent la plupart des étudiants de cette école nous semble être un univers sensible à ce type de préoccupation qu'est la communication.

Dans le cas présent, les attentes se situent dans un univers de relations horizontales ou égalitaires, du moins en principe. Dès lors, il est intéressant de chercher à sa voir si les attitudes se modifient chez les étudiants, s'il sont plus confiants de voir leurs attentes satisfaites, s'i se sentent eux-mêmes disposés et aptes à les satisfaire.

Ce thème présente un autre intérêt privilégié dans not analyse. La communication entre étudiants est perçue non s lement comme élément du contexte de l'apprentissage mais et re, chez plusieurs d'entre eux, comme partie intégrante et condition de l'apprentissage.

Ces considérations devraient nous aider à repenser le rapport entre le contenu et les objectifs de la formation qu'on veut inculquer aux étudiants de l'école secondaire. Nous avons déjà noté que l'idéologie officielle veut que l cycle secondaire contribue autant au développement du sens social que des capacités intellectuelles chez l'adolescent. Nous aurons ici un aperçu du degré de réussite que les étu diants concèdent à cette entreprise.

3.4.1 Une école pour apprendre, pour communiquer, pour apprendre à communiquer

L'apport des relations communautaires qui se développent entre étudiants à l'école est toujours fortement apprécié quoique de manière changeante suivant l'idée que l'on se fait de la formation que doit assurer l'école. Cette idée vient relativiser ou moduler les attentes. Ainsi, on peut trouver un certain détachement par rapport aux amitiés et solidarités étudiantes qui s'associe à une conception restrictive des apprentissages scolaires.

> C'est important de communiquer mais il y a d'autres endroits que l'école pour ça. L'école c'est d'abord pour apprendre.

Et c'est en fonction de la formation et de la sécurité professionnelles qu'agit cette restriction.

> La communication avec les autres compte beaucoup mais les études passent avant. Les études permettront de se nourrir, de s'habiller, de s'entretenir.

En même temps qu'on valorise les contributions de l'école en termes d'acquisitions pertinentes à la vie professionnelle, on limite son aire d'influence dans la vie de l'individu.

Les élèves désintéressés qui subissent l'école représentent le cas contraire. Les liens qu'ils peuvent nouer avec

leurs compagnons sont une des rares expériences positives et signifiantes pour eux.

> Dans l'école où j'suis maintenant, y'a une grande différence. J'ai des chums. Avec eux autres, je parle des choses qui m'intéressent, des choses que je connais. Quelqu'un à qui je parle, c'est un chum. Je parle à tout le monde à l'école.

On dit même de ces étudiants que c'est leur seule attache à l'école. Ce sont les "drop-in": ils font eux aussi leur sélection parmi les expériences à vivre à l'école.

> Il y a des élèves qui viennent à l'école juste pour rencontrer leurs chums. Aujourd'hui, par exemple, c'était une journée de revision. On était libre d'aller en classe ou pas. Il y en a qui sont venus, ils sont arrivés à huit heures vingt-cinq, ils sont sur le terrain de l'école depuis ce matin et ils n'ont pas mis les pieds aux cours. Ils sont venus pour passer la journée avec leurs chums.

On peut encore repérer une autre façon de valoriser les échanges et la communication. Elle part de la conviction que "l'école c'est aussi important pour l'amitié que pour apprendre". Elle présuppose que l'environnement affectif compte tout autant dans l'évolution des individus que les apprentissages cognififs auxquels ils sont soumis. Elle exclut que les rapports de l'étudiant avec ses camarades se laissent résumer à une co-assistance aux cours durant chacune des cinq

années du secondaire. Elle fait appel à des rapports dynamiques et changeants entre les personnes, à la communauté et non à la co-existence.

> C'est important, c'est le fun pis c'est ben beau de connaître ben du monde mais c'est aussi important d'aimer et de se faire aimer.

Multiplier les contacts avec le plus grand nombre possible d'étudiants ne suffit donc pas. C'est la qualité de la communication qui compte. Dans le contexte de l'école, cette qualité de communication se construit sur la base des relations d'apprentissage - entre autres relations possibles - On apprend à se connaître en travaillant ensemble et, inversement,

> On apprend mieux si la communication est bonne, si on se sent entouré. Les deux vont ensemble. La communication permet d'apprendre plus facilement et apprendre permet de communiquer.

On conçoit l'apprentissage comme une démarche où s'intègrent les divers aspects du potentiel humain. En plus, on croit en une école qui apporte une formation globale dans laquelle intervient la dimension sociale.

> On vient à l'école pour se comprendre entre nous pour apprendre à vivre en société, à vivre avec le monde, pour apprendre à faire attention aux autres.

3.4.2 A quelle enseigne logent les obstacles à la communication?

Il serait maintenant intéressant de se demander à quels facteurs les étudiants attribuent la qualité et l'évolution de leurs relations avec leurs pairs. De la même manière qu'on a pu le constater à propos de la motivation, on rencontre des élèves qui, dans leurs explications, ne s'en remettent qu'aux volontés et initiatives individuelles.

> A l'école on peut se faire des amis. Si un gars a pas d'amis c'est parce qu'il veut se battre.

Cette prise de position, minoritaire chez nos répondants, est aussi le fait d'étudiants dont la vision de l'école reste dénuée de critique.

Pour la plupart, les étudiants considèrent que si les intentions et démarches individuelles ont une part à jouer, elles peuvent cependant buter contre des obstacles nombreux. Leur réflexion finit par mettre en lumière l'existence de préjugés et de facteurs objectifs les entretenant dans les mentalités ou bloquant d'une manière ou d'une autre le développement des rapports entre étudiants.

Le type de divisions que les étudiants ressentent comme les plus profondes a trait aux catégories qui les partagent

entre secteurs d'études et voies académiques. Dans l'école I particulièrement, la division entre les étudiants appartenant à l'un et l'autre secteur touche à l'antagonisme. Leur difficulté à isoler les divers aspects de ce problème nous est d'ailleurs apparue révélatrice de l'intensité avec laquelle ils le vivent.

On distingue mal les stéréotypes des réalités qu'ils cristallisent:

> A l'école, il y a deux clans: une partie commerce (professionnel) où on trouve les "modes" et une partie académique (général) où on trouve les "freaks". C'est plus fort ici qu'à d'autres écoles. Les "modes" sont chromés. Les "freaks" sont tout croches. C'est deux extrêmes qui se ressemblent énormément parce qu'ils se pensent excentriques. Ils sont pas plus naturels les uns que les autres. On généralise d'après les apparences. Les élèves du général n'aiment pas les "commerces". C'est difficile de se mêler.

On en met beaucoup sur le compte des facteurs subjectifs. D'un côté, on reconnaît la tendance à s'affirmer comme différent qui, à notre avis, répond peut-être à des besoins mal satisfaits à l'école secondaire. D'un autre côté, on s'en prend au stéréotype qu'on dénonce comme un jugement a-priori, cruel parce qu'il dévalorise et réduit les personnes. Mais, en même temps, on l'utilise - preuve de sa force. Comme le déploraient un groupe d'élèves, "on n'en sort pas" ou on en sort mal et cela, tant dans la réalité que dans l'interprétation qu'on en propose.

Nous pensons que la division provient autant de l'organisation de l'école en secteurs parallèles que des préjugés s'y rapportant. Le préjugé vient d'ailleurs[1] mais il traîne avec lui l'illusion d'émaner de la réalité et de la révéler alors qu'il n'en exprime que les traits déformés. La division réelle entre les étudiants serait, d'après nous, le résultat de ces deux ordres de facteurs conjugués dans le système scolaire.

Cherchant à comprendre les difficultés vécues à l'école par une réflexion sur l'école elle-même et sur ses rapports avec la société, certains étudiants se disent que la pauvreté de la communication rejoint le faible niveau de solidarité que manifestent les étudiants lorsqu'ils ont des problèmes à régler. D'après eux, ces problèmes ne sont pas fortuits et ils sont explicables en termes objectifs autant que subjectifs.

> C'est dans la tête des étudiants que la différence existe. C'est parce que les étudiants cherchent toujours à se manger entre eux. Cette division-là est simplement le reflet de la société qui est divisée entre les "boss" et ceux qui exécutent: les secrétaires. L'école ne peut rien faire contre cette division parce que l'école est le reflet de la société.

---

1. Un ailleurs difficile à préciser, qui englobe et dépasse l'école elle-même.

Dans l'école II, les étudiants reconnaissent la division entre les secteurs mais elle ne semble pas être éprouvée de manière aussi pénible qu'à l'école I. Cette différence pourrait s'expliquer en partie par l'origine des étudiants des deux secteurs dans chacune des écoles. Dans l'école I, la population du professionnel est majoritairement formée d'étudiants venant d'un peu partout sur le territoire métropolitain alors qu'au général, les étudiants viennent à peu près tous des mêmes écoles et d'une même région et ont développé un fort esprit de groupe. Dans l'autre école, les deux secteurs ne se différencient pas autant à ce point de vue.

Les voies académiques posent un problème similaire à celui des secteurs. Appréciées parce qu'elles assurent une certaine efficacité dans l'apprentissage - les"enrichis" ne perdent pas de temps - on les condamne parce qu'elles réduisent les possibilités d'entr'aide et qu'elles mènent au paradoxe: les élèves qu'on stimule le moins sont précisément ceux qui en auraient le plus besoin.

Comme les secteurs, elles sont à l'origine de jugements approximatifs et de généralisations dont les étudiants sont plus ou moins conscients selon les cas. Quand ils les utilisent, ils nous livrent de façon brute une partie de la réalité qu'ils essaient de s'expliquer :

> Les "allégés" sont moins motivés. Ils se trouvent moins bien que les autres. Ca se sent. On peut pas leur parler de la même manière. Si je parle à un ami du régulier ou "d'allégé" de la même manière qu'à un ami qui est en "enrichi", il va me dire: "t'es encore en train de te vanter!" Avec eux autres, j'vais parler de choses extérieures à l'école. En "allégé", ils sont pas motivés par l'école. Ils en ont assez de se faire parler de l'école. Avec un enrichi", on parle de l'école à l'école.

Les divisions et tensions relatives aux secteurs et surtout aux voies ont été associées au problème plus global de la rivalité institutionnalisée, de la compétition et de la performance académique. C'est le lieu des catégorisations que le jargon étudiant a saisies dans ses formules où les "bols" s'opposent aux "poches" ou aux "plombs". A quelque type qu'ils puissent être identifiés, les étudiants regrettent que l'émulation conduise à la rivalité et à l'exclusion. Nous aimerions simplement rappeler ici un aspect de ce problème déjà évoqué: la réussite est souvent jugée comme le résultat du travail et non comme le résultat du talent ce qui nous ramène au problème de la motivation et aux moyens de l'éveiller.

> J'parle pas tellement aux "bols". J'm'entends pas tellement avec eux autres (...) Ca me dérange pas si ils sont plus haut. Ils travaillent pour. Si je travaillais beaucoup comme eux autres, j'aurais des belles notes moi aussi.

Mais on ne peut cependant éviter une question. Par-delà une telle indifférence, il y a un fossé. Entre les deux

types d'élèves, il y a des disparités éventuellement préjudiciables autant aux uns qu'aux autres.

> J'm'entends pas tellement avec les "bols". J'sais pas... leur manière d'agir, leur manière de s'habiller, leur mentalité... On va parler d'un sujet, il me semble que ça les intéressera pas... I vont parler d'un sujet, c'est des choses qui nous intéressent pas: la politique, la médecine, queq'chose de ben instruit. Nous autres, on fait beaucoup de sport, on va danser, on sort. Eux autres, i sortent pas tellement. C'est plutôt étudier, pis étudier, pis étudier qui les intéresse.

D'autres facteurs de division ont été abordées par les étudiants. Même s'ils n'engendrent pas d'oppositions catégorielles, ils ne sont pas négligeables. Mentionnons l'horaire dont nous avons déjà traité. Au dire des élèves, les horaires font et défont les groupes: ils empêchent ceux qui les composent d'être suffisamment de temps ensemble pour vraiment se connaître et inter-agir.

L'allure des locaux n'aide pas non plus à la communication: ils ont un effet déprimant.

> On pourrait mettre de la vie dans les locaux, ça aurait moins l'air d'une prison ou d'une cage.
>
> Ils pourraient mettre des fenêtres. Ca serait mieux. J'suis habitué à regarder dehors moi. Ici, j'suis entre quatre murs de briques.

3.4.3 Pourtant, des conditions favorables à la communication existent déjà

A travers leur expérience quotidienne, les étudiants reconnaissent les situations où il leur est possible d'élaborer des échanges avec leurs pairs. Ces conditions favorables à la communication tiennent soit à l'organisation de l'école en général, soit aux relations pédagogiques comme telles.

La taille de l'école a été présentée à maintes reprises comme un facteur positif en ce domaine. Certains des étudiants de l'école I qui avaient connu d'autres écoles au moment de l'enquête ont relevé l'avantage de fréquenter une école ne rassemblant pas un trop grand nombre d'élèves. D'autres qui n'avaient même jamais connu d'autres écoles, se faisaient aussi une image négative de la polyvalente, exemple par excellence de la grosse école.

Mises à part les tensions existant entre les deux secteurs d'études, le climat des relations entre étudiants était jugé bon non seulement à cause de la taille de l'école mais, de plus, à cause du regroupement exclusif d'élèves de deuxième cycle. A l'école II où tous les niveaux sont présents, les aînés se sont plaints des plus jeunes.

Les secondaires I sont tout énervés.

Ils pensent qu'ils ont à subir à cause d'eux des règlements trop sévères.

Les activités parascolaires sont également perçues comme améliorant la communication entre les élèves mais aussi avec les professeurs. "L'activité" est comme une porte d'entrée sur l'autre: on découvre qui il est à travers ses réalisations[1].

> Pendant la journée d'activité on découvrait qu'il y a des élèves dans l'école qu'on connaît et qui font du talent (...) tout le monde avait l'air de se connaître à l'école cette journée-là. Le monde se parlait, se demandait "c'est toi qui a fait ça?" Ça faisait une bonne atmosphère.

Les activités permettent à l'individu de rejoindre les autres par l'expression de soi sur un mode global qui n'a généralement pas sa place à l'école.

> L'académique permet pas la communication mais le parascolaire est là pour compléter.

Envisagées dans l'ensemble de la vie scolaire, les activités font ainsi figure de béquille ou de soupape aux énergies qui ne trouvent pas à s'exprimer la plupart du temps dans les classes.

---

1. Durant l'année où s'est déroulée notre enquête, l'école l a organisé une journée consacrée aux activités. Les projets réalisés par les élèves au cours de l'année y étaient présentés aux élèves, parents et amis.

Il y a cependant des cours où l'on trouve des possibili-
tés de communication rappelant l'atmosphère des activités pa
scolaires. Nous avons déjà vu que le français oral, l'expre
sion dramatique, les sciences morales offrent un contexte où
les étudiants se révèlent et en apprennent les uns sur les a
tres au lieu de s'investir exclusivement sur une matière ob-
jective.

> On peut découvrir ce que les autres pensent et qu'on est pas tout seul à penser comme on pense. Ca nous rapproche.

Par leur contenu même, ces cours rompent l'isolement de l'é
ve dans sa démarche d'apprentissage. Or, l'analyse des tém
gnages des élèves à ce propos tend à montrer qu'il n'existe
pas de cours faisant en soi obstacle à la communication. U
pédagogie qui s'appuie sur le travail et l'esprit d'équipe
rantit les bases de la communication souhaitée. La relatio
élève-professeur éclate en de nombreuses relations: c'est
l'enseignement mutuel. Nous faisons l'hypothèse que face à
ses pairs, l'élève est plus totalement lui-même et donc plu
ouvert aux objets de connaissance proposés.

> En option "commis-comptable", le groupe est composé d'élèves de force différente qui s'entraident. On va pas voir souvent le prof pour nos questions. Entre étudiants, on se comprend mieu

En même temps, par le travail d'équipe, on arrive à mieux se connaître. Si on y avait recours plus systématiquement comme le souhaitent les élèves, peut-être auraient-ils moins l'impression que l'école leur coupe leur vie sociale.

> Qu'est-ce que ça donne de connaître toute sa chimie à fond mais de pas avoir d'amis?

Au professionnel, les étudiants travaillent souvent en équipe car cette formule est abondamment exploitée dans les ateliers. Dans l'école, l'atelier représente pour l'étudiant un univers à part où les relations sont différentes, où il peut communiquer pour la simple raison qu'il peut bouger, parler, réagir aux autres qui l'entourent.

> Oui, j'me sens bien, ici, dans nos classes: dans les ateliers. On travaille, on est libre. Mais dès qu'on sort de nos ateliers, non.

L'atelier fait découvrir la vie de groupe en plein contexte d'apprentissage formel au lieu de la tenir limitée aux activités *parascolaires*.

> En mécanique, quand on travaille sur une voiture, on partage l'ouvrage en trois. Si y'en a un qui a du trouble, les autres vont l'aider (...) T'as pas besoin de chercher pour te faire des amis. Sans le vouloir, tu peux t'en faire. Tu fais un travail pis un autre vient te parler.

L'atelier apparaît donc comme une formule pédagogique où l'étudiant peut constater qu'apprendre n'est pas exclusif de se faire des amis. Le cognitif et l'affectif se retrouvent.

3.5 De l'expression de soi à la critique

La communication ne saurait devenir réalité s'il n'est pas possible aux étudiants de s'exprimer. Problème abondamment développé dans la pensée pédagogique contemporaine, laisser et faire s'exprimer l'enfant est un principe maintenant tenu pour acquis. D'après ce que révèle le discours étudiant, il en va autrement dans la pratique: certains témoignages dénoncent cet écart, d'autres en sont l'illustration même.

De là, on peut envisager plusieurs hypothèses. L'une d'elles voudrait qu'en dehors de toutes les idéologies qui traversent la pensée et les pratiques pédagogiques, travailler à faire s'exprimer les individus est un projet qui apparaît contradictoire avec la fonction de socialisation de l'école. Socialiser, c'est inculquer des valeurs et des comportements relatifs aux rôles qu'une société admet. Socialiser c'est rendre les individus suffisamment conformes pour qu'ils assument effectivement ces rôles.

Notre hypothèse n'aurait pas de valeur si elle n'intégrait pas le facteur subjectif. L'envers nécessaire de cet

écart entre l'idéologie et la pratique pédagogiques c'est que les étudiants acceptent l'atrophie de la fonction d'expression en eux. Comment et jusqu'où l'acceptent-ils? Car ils ne réclameraient pas de pouvoir s'exprimer davantage s'il en avaient perdu toute capacité.

> Le problème c'est qu'on vit avec des adultes qui veulent que nous on s'adapte à eux et à leurs principes.

3.5.1 La critique: atrophie d'une fonction

Premier aspect de l'expression qui s'est offert dans le discours étudiant, on voudrait, à l'école comme ailleurs, être soi-même, être et paraître tel qu'on se sent. On veut échapper aux situations et comportements répétitifs qui masquent la complexité et la richesse des personnalités

> C'est pas à l'école qu'on connaît une personne. On connaît les gens toujours sous le même jour: celui qui niaise, celui qui est tranquille (...) On a peur, on essaye de se cacher.

Au-delà des rôles à tenir, on souhaite être des personnes avec leurs goûts, leur tempérament, leurs problèmes à partager. Bref, on se reconnaît le besoin d'exprimer et de projeter sa réalité intérieure indépendamment de toute pensée réfléchie. Au niveau de l'institution scolaire, les obstacles à supprimer sont sensiblement les mêmes que ceux qui paralysent la communication dont nous venons de parler.

Le deuxième aspect de l'expression s'avère beaucoup plus complexe à tous égards. Son application entraînerait des conséquences difficiles à envisager du point de vue des autorités scolaires. Pour les élèves, il renvoie à une réalité attrayante mais qui provoque des tiraillements devant lesquels ils sont tentés de démissionner. Ce deuxième aspect découle du premier: s'exprimer suppose une réaction au milieu dont on est partie prenante et une critique sur les conditions qu'il a à offrir. La prise de parole ou la critique est un aspect de l'expression qui exige le développement d'une *pensée critique*, laquelle fait défaut dans la formation que reçoivent les étudiants, selon quelques uns d'entre eux.

Le désir de pouvoir formuler des critiques vise d'abord les professeurs. Comme on l'a déjà fait remarquer, les relations avec les professeurs sont un "gros morceau" de la vie des étudiants à l'école. A l'emporte-pièce, ces derniers affirment parfois:

> Si ça allait bien avec les profs, ça irait bien à l'école

Il est d'ailleurs significatif que dans le cadre de l'entrevue ouverte[1] où nous avons travaillé, les étudiants, *profi-*

---

1. Voir chapitre 1, partie 1.2.

tant en quelque sorte de la situation, consacraient beaucoup de temps à parler de leurs professeurs. N'eût été de nos interventions, certains n'auraient parlé que de cela. Le fait mérite d'être mis en évidence.

Généralement, les étudiants que nous avons rencontrés considèrent qu'il est difficile de faire des critiques aux professeurs. Par là, nous n'entendons pas que tous les professeurs sont jugés réfractaires à la critique. Cette difficulté suppose plutôt qu'il peut suffire d'être mal reçu une ou quelque fois - le nombre importe peu - dans sa démarche critique pour que cela entraîne des effets marquants et durables chez l'élève.

Celui-ci par exemple tente d'amorcer la discussion avec les professeurs dont les attitudes ou les méthodes d'enseignement ne tournent pas rond mais la discussion avorte.

> Y'a des profs, ils veulent toujours avoir le dessus. Même s'ils ont pas raison, ils ont raison pareil. Les profs ont pas toujours raison même si ils sont plus haut que nous autres. Y'en a qui le font sentir qu'ils sont plus haut que nous autres.

L'étudiant sort désenchanté sinon bouleversé d'une telle expérience. D'objective qu'elle était au départ, la difficulté de critiquer devient subjective pour l'étudiant.

> J'ai déjà essayé de discuter d'un cours avec un prof. J'me suis fait mettre à ma place et quasiment fait traiter d'idiote. En fin de compte, tu finis par te dévaloriser toi-même.

C'est en de telles circonstances que risque de se constituer une réaction de défense: pour mieux préserver sa propre image, l'étudiant généralise quelle que soit la réalité à laquelle il est confronté, quelle que soit l'attitude de ses différents professeurs.

> Les profs, c'est comme des "boss": ç'a toujours raison!

A long terme, c'est ainsi que se développent et se répandent des comportements de méfiance et d'auto-censure. Echaudés, les étudiants ne s'essayent plus à la critique. Au fond, c'est exactement le résultat que cherchent à obtenir les professeurs, pensent-ils, car ils aiment ceux qui travaillent, les "bols", mais pas ceux qui disent leur façon de penser. C'est une autre version du sophisme selon lequel ceux qui critiquent sont ceux qui travaillent le moins ou sont des incapables. Instrument commode pour justifier ou pratiquer la répression, nous avons retrouvé des traces de ce genre de raisonnement dans le discours étudiant.

> D'année en année, les étudiants chialent. Dans le fond, i demandent pas mieux que de rien faire. On est ici pour se préparer à plus tard. On a rien qu'à travailler.

> Y'en a qui cherchent les problèmes. Y'en a qui apprennent facilement, qui ont des aptitudes, d'autres non. Quand t'apprends facilement, t'es pas porté à aller te plaindre.

Le comportement d'auto-censure montre la relation d'inégalité dans laquelle se perçoit l'étudiant face au professeur dont il craint le pouvoir. L'étudiant n'exprime que la critique qu'il évalue comme recevable de la part du professeur ou il n'exprime rien du tout.

> J'm'obstine jamais avec les profs (...) Quand tu vas critiquer, c'est pas tous les profs qui l'acceptent. Pis, les conséquences de ça?... Quand tu penses pas comme lui, les notes, c'est lui qui te juge. I peut te laisser passer une p'tite niaiserie ou ben i va aller la chercher(1).

Si les élèves se montrent tellement sensibles au rejet de leurs critiques c'est qu'ils savent à quoi peut les entraîner cette passivité: la classe est tranquille mais les élèves n'apprennent pas et ne suivent pas vraiment. Ils se désintéressent et, petit à petit, ils auront envie de quitter l'école[2]. Si on revient à la conception étudiante de l'apprentis-

---

1. En institution, le psychiatre a le même genre de pouvoir sur son malade: "...son statut institutionnel lui donne le pouvoir de peser au moins autant sur le destin du malade par ce qu'il *fait* au niveau des décisions administratives que par ce qu'il *dit* dans ses rapports informels avec le personnel ou les malades". Robert Cast[illegible] présentation à Asiles, *op. cit.* p. 17, 18.

2. Bien sûr, ce n'est pas la seule raison qui puisse donner envie de quitter l'école à un étudiant.

sage, on comprend mieux ce qui fonde de telles craintes. La critique, c'est le retour - *le feed-back* - sur la démarche et l'objet de l'apprentissage. En bloquant ce retour, le professeur se trouve à empêcher l'élève d'apprendre. Celui-ci ne voit plus alors très bien ce qu'il fait à l'école.

A part l'auto-censure, la répression de la critique peut mener à une réaction d'adaptation qui, au-delà des apparences, comporte un potentiel créateur pour l'élève. Comme il est difficile de faire des remises en question avec tous les professeurs, les élèves saisissent tout autre occasion qui passe.

> Les élèves disent aux suppléants ce qu'ils veulent dire aux autres profs qui sont pas assez compréhensifs.

Avec les suppléants, on parle aussi de l'école en général, des problèmes qu'on y rencontre etc... Extérieurement, les étudiants ont l'air de vivre une thérapie collective ou d'envoyer des messages... Mais c'est peut-être un tout autre type d'expérience qu'ils connaissent alors. Ils peuvent être en train de s'initier à construire et à exprimer une pensée critique. On pourra objecter qu'il est facile au suppléant d'être réceptif aux critiques puisqu'il n'a qu'une relation épisodique avec les élèves. Il arrive pourtant que des suppléances se prolongent et équivalent à des situations régulières. Les étudiants quant à eux estiment que le processus critique

ayant changé leurs relations avec un suppléant devrait être transposable à l'ensemble de leurs relations avec leurs professeurs réguliers.

Le désir d'exprimer librement son opinion concerne aussi les directions et les adjoints. A ce sujet, la situation nous est parue moins claire. Les rapports avec l'adjoint sont moins fréquents et la perception de son rôle un peu floue. De fait, l'autorité de l'adjoint ne s'affirme pas aussi étroitement sur les élèves sauf pour les "cas de discipline" ou "de comportement".

De l'adjoint, les étudiants s'attendent qu'il soit capable de discuter ouvertement de tout règlement qui affecte les conditions de vie et d'études à l'école. C'est un des critères les plus importants sinon le plus important pour définir le "bon ajoint". Qu'ils aient à essuyer le refus catégorique ou qu'ils soient bien accueillis, les étudiants s'en rappellent longtemps. Élément important, on souhaite qu'il soit capable d'accueillir et d'aider les élèves qui ne réussissent pas à régler leurs problèmes avec les professeurs. Dans cette attente, on pourrait lire une part de défaitisme et remettre aux étudiants la monnaie de leur pièce.

> Les professeurs envoient les élèves à la direction quand ils ont des conflits avec eux plutôt que d'essayer de les régler.

Mais, vu le statut actuel des étudiants par rapport à celui des professeurs, nous croyons qu'il est préférable qu'ils puissent se référer à une autorité en cas de litige sérieux. Face à ce genre d'intervention, c'est peu de confiance qu'ils manifestent, sinon pas du tout.

> Les adjoints écoutent tout le temps, même s'ils n'écoutent pas à cent pour cent, mais i font tout e temps un p'tit quequ'chose pour nous autres.

> L'adjoint est en arrière des profs. Il les protège.

En réalité, au delà des intentions individuelles, c'est au problème complexe des rapports de travail auquel se heurtent les demandes étudiantes.

Un point est clair quant à la satisfaction réelle des étudiants sur la capacité d'ouverture à la critique chez les adjoints: au professionnel, les étudiants se montrent plus satisfaits qu'au général dans chacune des deux écoles. A part les facteurs de personnalité qui entrent en ligne de compte, il y a certainement d'autres facteurs dont il serait pertinent de rechercher l'effet.

3.5.2 La critique domestiquée

Il arrive de plus en plus souvent que l'on consulte les étudiants sur l'une ou l'autre question à laquelle les autorités de l'école doivent apporter une réponse pratique. En pareil cas, la prise de parole n'est plus spontanée mais sollicitée. Les sondage sont entrés à l'école.

Si tous sont d'accord avec le principe du sondage qui permet d'émettre une opinion sur un sujet déjà défini, la plupart des étudiants se demande à quoi servent effectivement ces consultations. Comme on n'en voit jamais les résultats ou qu'ils portent sur des questions d'intérêt secondaire, on y croit peu ou pas.

> C'est pour faire semblant. On nous demande notre avis sur les activités. Sur la politique de l'école, on nous demande jamais notre avis.

Puisque les sondages ne servent à rien d'évident, à quoi peuvent-ils bien servir réellement?

> Même si les étudiants s'expriment majoritairement sur une question, ils ne gagnent pas leur point. La direction a déjà son idée. Ils font un sondage pour pas que les étudiants chialent.

La consultation sert à faire connaître l'opinion des étudiants - c'est déjà un acquis selon certains - mais non à la faire valoir. Le pouvoir de décider qui,est ailleurs,y

verra s'il le juge bon. C'est pourquoi il nous paraît évident que les attentes à propos de l'expression et de la critique ne trouveront de satisfaction véritable que lorsqu'un nouveau statut redéfinira la place de l'étudiant dans l'école. Le fait d'être consulté peut devenir frustrant s'il n'est assorti d'aucun moyen ou pouvoir de pression réels. Aussi, on peut mieux comprendre la réticence des étudiants face au phénomène de la consultation et, face à notre propre travail d'enquête auprès d'eux, comme c'est parfois arrivé.

3.5.3 "On peut apprendre à s'exprimer"

Devant les difficultés entourant la prise de parole et l'exercice de la critique à l'école, les étudiants s'interrogent et ils se destinent à eux-mêmes certaines de leurs questions. Certains excès dans le contenu ou la forme de leurs critiques et suggestions n'expliqueraient-ils pas le peu de crédibilité et de place qui leur est accordé? A tous les niveaux on s'interroge; même chez les plus jeunes du 1er cycle:

> Le problème c'est que les élèves eux-mêmes s'enlèvent la possibilité de s'exprimer parce qu'ils font du trouble au moment des rencontres pour la discussion. C'est peut-être deux ou trois sur tout un groupe mais c'est assez pour qu'on n'accorde plus de temps pour ça.

Les questions de discipline et d'autodiscipline refont surface. On se rappellera à ce sujet que des blocages empêchent de concevoir le passage de l'une à l'autre. Le développement du sens critique s'intègre à la dynamique selon laquelle s'effectue ce passage: c'est par la pratique qu'on l'acquiert. Il faut donc un minimum de conditions matérielles pour y arriver. Donnant comme exemple les entrevues que nous avions avec eux, les élèves exprimaient le désir que se tiennent régulièrement des rencontres où ils pourraient émettre leurs idées sur l'école. Pour aboutir à l'exercice et non à la stérilisation de la critique, une telle institutionnalisation n'est pas suffisante à elle seule d'après nous. Elle doit s'accompagner d'initiatives, de responsabilités, et, donc, d'un nouveau statut auquel la démarche critique peut conduire. Une des caractéristiques de ce nouveau statut serait d'admettre l'élève comme pouvant intervenir lui-même sur son apprentissage.

3.6 La participation: "J'suis juste un élève: c'est pas à moi à décider".

Au moment de conclure le débat poursuivi avec un groupe d'étudiantes sur l'école, l'une d'elles nous faisait part de ses inquiétudes.

> Le problème, c'est qu'on est comme des esclaves à l'école. Notre maître, c'est l'école. On ne prend pas assez de décisions. Le maître dit tout ce qu'il faut faire. Quand on sort de l'école, on ne sait pas quoi faire, on est pas capable de prendre des décisions.

Cette conséquence redoutée de la façon dont l'école modèle les individus semble pourtant déjà exister. Nous avons noté plusieurs sources et plusieurs formes d'insatisfaction concernant le contenu des cours, le régime pédagogique, les relations avec les pairs etc. De plus, ceux-là qui se disent insatisfaits reconnaissent une difficulté objective et subjective à formuler des critiques afin de sortir de cette situation; les consultations qui sont en quelque sorte un canal officiel d'expression de la critique ne garantissent pas non plus qu'on donnera suite aux résultats qu'on en tire.

Cette insatisfaction des étudiants se prolonge jusqu'au domaine qui leur est réservé, celui des conseils ou comités

étudiants. Mais elle ne débouche pas vraiment sur une nouvelle conception de ces organismes en tant que moyens concrets d'agir sur l'école.

C'est précisément cette résistance devant l'action à prendre pour s'attaquer aux causes de leur insatisfaction qui nous semble être un des signes ou des effets de l'état de dépendance et d'irresponsabilité où l'école tient les élèves.

A partir de ce que les étudiants pensent et attendent de ces conseils, on aura une idée de la place qu'ils s'attribuent réellement à l'école. Dans l'ensemble des représentations étudiantes, nos distinctions tiendront compte du fait que pour influencer réellement la situation, ces comités devraient s'intéresser aux deux domaines qui, aussi étonnant que cela puisse être, ont été jusqu'ici séparés à l'école, soit la "vie académique" et la "vie étudiante".

D'un côté, nous trouvons des étudiants qui ne croient pas que leurs comités puissent jouer un rôle en ce sens et qui ne veulent pas y croire non plus. Pour eux, ce rôle doit se limiter à l'univers des sorties et des activités parascolaires.

> I nous l'ont dit au début de l'année que le conseil étudiant c'était pas plus important que ça. Si y'a des projets comme une activité, une sortie, le représentant de classe demande l'idée des étudiants. J'vois pas que le conseil étudiant s'occupe d'autre chose.

Ce point de vue s'articule à certaines attitudes caractéristiques. Il suppose d'abord une acceptation de la définition que les autorités donnent de l'organisation concrète de l'école et des solutions aux problèmes qu'on peut y rencontrer.

> J'crois pas beaucoup au conseil étudiant. Ca change pas grand'chose. Si on a des problèmes, faut en parler directement à la direction. On a des rencontres avec la direction tous les deux mois. La direction nous a dit que c'était fait comme ça.

Cette acceptation paraît être la manifestation d'une soumission plus fondamentale: il y a l'école; elle est là pour rester, telle qu'elle est. Les comités étudiants doivent s'occuper du parascolaire. S'ils réussissent à mettre sur pied des activités intéressantes, cela sera un changement suffisant. Quant au reste,

> Pourquoi changer le système, On s'habitue. On a rien qu'à travailler.

Cette vision restreinte du rôle des conseils étudiants s'allie parfois à une attitude de distanciation par rapport à l'école. On ne veut pas investir plus que les efforts

qu'il faut pour réussir dans ses classes. Le niveau d'intérêt nécessaire pour s'impliquer dans les comités n'est pas atteint.

> A part de mes devoirs, j'pense pas à l'école. J'm'embarque jamais dans les affaires comme les comités d'étudiants. I restent trop longtemps à l'école. Quand c'est fini l'école, j'm'en vais chez nous (...) Avec mes amis, j'parle pas de l'école, c'est assez platte!

D'un autre côté, il existe des élèves qui croient en un rôle élargi des conseils étudiants. A l'école I, ils avaient l'occasion de se familiariser avec un exemple d'application de cette notion car un projet de gestion participative était en cours à l'époque de notre enquête. Dans cet exemple, l'extension du rôle des comités étudiants est double: les étudiants élus ne sont pas seulement consultés mais ils participent à une équipe de gestion; de plus, le champ d'intérêt des comités étudiants déborde les limites des activités parascolaires.

Les positions des élèves sur cet exemple nous renseignent sur les difficultés qu'ils ont à s'insérer dans les décisions qui les concernent. Les comités étudiants ont fait l'objet d'une évaluation positive quant aux principes qui les fondent et quant à certains résultats de leur action.

> La représentation étudiante, ç'a de l'allure (...) Avec les comités, on a apporté des changements même dans le domaine pédagogique. C'a donné plus d'activités, des rencontres avec les profs, des meilleurs rapports avec eux. On doit assumer les conséquences de ses choix.

Mais la critique se fait sévère sur leurs modalités de fonctionnement, autant de la part de l'étudiant convaincu que de l'étudiant contestataire de l'école. De là, on pourra s'interroger sur la portée véritable du projet de participation des étudiants à la gestion.

On reproche à ces comités de m&l s'acquitter de l'essentiel de leur tâche. D'abord les représentants sont jugés comme de mauvais communicateurs.

> Les représentants n'établissent pas un bon contact avec les élèves. Ils viennent dans les classes pour donner des nouvelles et ils ne les donnent même pas au complet. Les élèves se mettent à parler dans la classe et les représentants finissent même pas leurs phrases.

Ensuite, ils ne prennent pas suffisamment au sérieux leurs responsabilités. Ils ne sont pas fidèles à leurs réunions et ils ne s'engagent pas assez. Par contre, comment pourraient-ils établir vraiment la liaison entre les étudiants et l'équipe de gestion s'ils ne sont pas eux-mêmes bien informés.

> La représentation c'est une bonne chose en autant que les représentants peuvent nous renseigner. Ça fait quatre mois que notre représentant nous a rien dit. On n'est pas averti quand il y a une réunion de la table étudiante. La table ronde[1] ne communique pas les nouvelles aux représentants.

Il faudrait donc intensifier la communication dans tous les sens pour que se réalise effectivement la "gestion participative". Mais là ne réside pas la seule difficulté à surmonter. Au-delà des aspects matériels ou techniques, des facteurs importants y font obstruction. Les étudiants en ont souligné quelques uns.

La formule de gestion participative est limitée par l'apathie et le désintérêt de la masse des étudiants pour l'école. Ces derniers ne sont pas derrière leurs représentants pour les stimuler et les surveiller. L'essoufflement du mouvement contestataire serait une manière de nommer et d'expliquer l'indifférence actuelle chez les étudiants.

> Plus ça va, plus les jeunes sont blasés. Avant les jeunes faisaient plus d'affaires et ils avaient moins de permissions. La participation étudiante est à la baisse. On profite passivement des résultats des revendications des autres générations.

---

1. Toutes les tables réunies (professeurs, direction, étudiants) forment la table ronde.

Mais nous doutons que ce soit la seule raison. La gestion participative ne représente pas une victoire étudiante. Elle est plutôt offerte comme un cadeau - c'est bien ce qu'implique d'ailleurs le témoignage précédent. Elle n'est pas entre les mains des élèves.

Quant à eux, les étudiants ne se sentent pas en position de force ni qualitativement ni quantitativement. Ils ont l'impression que leur participation est symbolique et que leurs propositions visant l'organisation de la vie académique ne sont pas vraiment considérées.

> J'ai déjà fait l'expérience d'un comité pédagogique. C'était parti de problèmes en mathématiques et ça s'est étendu. On a fait des propositions et ça n'a rien donné. La direction a dit que nos propositions exigeaient trop de changements.

En somme, l'élargissement du rôle des comités étudiants apparaît limité même à travers la formule de la gestion participative. De fait, cette participation est à l'image du statut minoritaire qui est celui de l'adolescent dans notre société. Si la masse des étudiants était plus alertée et plus consciente, sa représentation serait plus audacieuse et plus efficace. Mais, c'est l'opposé qu'on observe en réalité. Tout au long de notre démarche, les propos analy-

sés révèlent directement et indirectement des attitudes de passivité.

Mais la référence à la passivité n'explique rien en elle-même. La passivité est une façade derrière laquelle se cachent d'autres attitudes qu'il n'est pas socialement rentable d'afficher ouvertement. La crainte, l'hésitation, l'ambivalence sont celles qui semblent ici correspondre à la réalité. Les étudiants ne croient pas à la participation parce qu'elle n'offre pas à leurs yeux un véritable changement. Ils n'en exploitent pas collectivement la formule, ils la laissent de côté.

Malgré leur insatisfaction, ils n'optent pas davantage pour la résistance ouverte[1]. Certains le reconnaissent spontanément.

> Y'aurait moyen de régler les problèmes si le monde, si les jeunes avaient plus de cran à l'école.

Les étudiants craindraient le rejet de la part d'un système dont ils se sentent dépendants. Envisagent-ils alors d'autres voies de solution?

---

1. Intentionnellement ou non, les "cas de discipline" font cette option. D'autres comportements dits inadaptés sont, à mon avis, des formes de résistance qui se font d'autant plus compliquées qu'elles veulent contourner le rejet de la part de l'école.

La démocratie étudiante selon le modèle de l'école libre dont ils connaissent tous l'un ou l'autre exemple les laisse hésitants.

> Les étudiants qui prendraient les décisions, j'y crois pas tellement. Ca serait plus des cours de rien faire. Une école comme Summerhill ça devrait être possible. Ca serait intéressant si on pouvait faire ce qu'on veut faire, si ça allait pas trop loin. Si les étudiants organisaient l'école, ça niaiserait. D'après ce qu'on voit ici, ça niaise si on donne des petites libertés. D'après ce qu'on sait, Summerhill ça marche. C'est à se poser des questions...

Les étudiants ont peur d'eux-mêmes. Ils ont peur de leur excès et de leurs erreurs.

Comme ils ne peuvent pas savoir à quoi sert l'école par l'expérience présente parce qu'ils n'en ont aucune, comme ils ne le sauront que plus tard, ils ne veulent pas courir de risques. Ils ne veulent pas compromettre leur formation et leur diplôme. De plus, leurs craintes sont alimentées par un préjugé dans leur milieu ambiant qui fait de l'école libre une école pour débiles ou pour cas difficiles. Ce préjugé, dont les étudiants les plus critiques sentent bien l'effet, entretient la légitimité de la compétition comme garantie de survie et de réussite future.

C'est donc un ensemble complexe de facteurs qui inhibent chez l'étudiant l'évolution de l'action et des idées sur la place qu'il s'attribue à lui-même dans l'école.

Au terme de ce chapitre, nous constatons que le contexte où se réalise l'apprentissage a sur celui-ci un effet évident en ce qu'il le favorise ou l'inhibe, en ce qu'il lui donne de l'extension ou en ce qu'il le limite jusqu'au point parfois de le menacer. Ainsi, des domaines entiers de la vie des étudiants à l'école que l'on n'est pas porté à considérer comme prioritaires, que parfois l'on oublie complètement dans les analyses, ont une influence très forte sur l'apprentissage.

La relation de l'étudiant à l'espace-temps en est un exemple. D'un côté, la grille-horaire a pour fonction de découper et de régulariser le temps en des moments consacrés ou non à l'apprentissage, d'autres règlements venant préciser où il faut être pour chacun de ces moments. D'un autre côté l'horaire est un instrument par lequel l'individu apprend à plier ses comportements et donc lui-même à un type de contraintes qu'il subira durant toute sa vie. A partir des frustrations exprimées et des commentaires qui les accompagnaient, on peut déduire que la prescription de l'emploi

du temps et de l'espace réussirait beaucoup mieux dans cette dernière fonction que dans la première. En organisant le temps consacré à l'apprentissage, l'horaire ne le rend pas nécessairement plus aisé et plus efficace. L'activité quotidienne se trouvant découpée en un trop grand nombre d'activités différentes, il en découle que les résultats des efforts s'annulent les uns les autres jusqu'à un certain point. L'assimilation réelle des connaissances n'est certainement pas aussi grande que celle que suppose la grille-horaire.

La règlementation du temps et de l'espace est une des manifestations les plus visibles de la pénétration de la discipline dans la vie des étudiants. La manière avec laquelle ils y réagissent en se réfugiant dans l'habitude ou le défaitisme ou, au contraire, en cherchant d'autres voies possibles nous fait appréhender le pouvoir et les limites de l'école comme facteur de socialisation. L'école n'intervient pas seule pour modeler l'individu. Les tendances et les remises en question qui se font jour dans la société y sont présentes et se reflètent dans le discours étudiant. La critique à l'effet que l'encadrement est trop rigide et qu'il sera difficile de se déterminer soi-même au sortir de l'école secondaire apporte quelque matière au débat actuel sur la nécessité de revenir à un modèle plus autoritaire en éducation.

Surtout, cette critique oblige à réfléchir sur l'effet qu'a sur la motivation toute réglementation ou discipline imposée de l'extérieur. Jusqu'où et comment cette dernière peut-elle aller sans affecter négativement la première?

L'analyse des attentes quant au rôle que les étudiants entrevoient pour leurs parents à l'école donne une idée de leur sensibilité à ce sujet. Leur attitude généralement négative face à la possibilité d'une intervention directe des parents ne nous permet de tirer avec certitude qu'une seule conclusion. Ce n'est pas à partir de cette seule attitude qu'on saurait décider si les parents ont ou n'ont pas un rôle à jouer à l'école. Ce qu'on sait très clairement cependant c'est que ce rôle devrait respecter le désir d'indépendance qui s'affirme à travers ce rejet. Tout en voulant limiter la portée de l'influence de leurs parents, les étudiants reconnaissent qu'ils ont besoin de les sentir intéressés à leurs études. Lorsqu'il permet la liberté de décision, cet intérêt agit comme un facteur affectif positif sur l'apprentissage.

La qualité de la communication avec les pairs est un autre des facteurs qui déterminent le climat affectif dans lequel vivent les étudiants. Indépendamment des causes aux-

quelles ils attribuent les difficultés de communication, - individuelles ou structurelles - on sait que celle-ci est très importante à leurs yeux. Toujours réelle, l'importance de la communication se trouve subordonnée chez certains étudiants à la nécessité d'apprendre, laquelle impliquerait dans leur esprit une coupure par rapport au contexte des relations avec les pairs.

Or, l'analyse a par ailleurs montré que non seulement cette coupure n'a rien d'indispensable mais encore qu'elle prive la situation d'apprentissage de l'un de ses attraits, celui de mettre en commun les perceptions sur l'assimilation d'un objet de connaissance. De manière directe et indirecte, les étudiants nous ont fait sentir l'importance d'établir une communication dans le cadre même des activités auxquelles ils consacrent le plus clair de leur temps à l'école: les cours. Autant que les activités parascolaires ont pu l'être jusqu'à maintenant, ceux-ci deviendraient le terrain d'une croissance affective et sociale et l'on cesserait de construire d'un côté ce que l'on néglige de l'autre.

L'expression est également indissociable de l'apprentissage. Le problème particulier que pose l'une de ses dimensions, celle de la critique, paraît révélateur de l'idée que

l'on se ferait de l'étudiant et du statut qui est le sien: un individu passif à qui l'on apprend des choses, que l'on forme. Nous avons repéré deux formes d'insatisfaction par rapport au pouvoir de critiquer à l'école. L'une portait sur la capacité *intellectuelle* ou la pensée critique; l'autre sur la capacité ou le dynamisme *émotif* pour exprimer cette critique à qui elle se destine. Cette double capacité n'existe que si des conditions concrètes lui permettent d'exister. Or, c'est surtout dans sa deuxième dimension qu'elle ne trouve pas à se réaliser, ces conditions faisant défaut. L'étudiant n'ose pas exprimer son point de vue parce qu'il n'ose pas faire face à une réaction éventuelle de rejet. Se sentant en position de faiblesse, il ne veut pas voir reconfirmer cette position. Il refoule sa critique et devient négatif. S'il pouvait l'exprimer peut-être sa critique se ferait-elle plus constructive et il ne donnerait plus cette impression de "chialer" tout le temps.

La capacité critique ne peut se développer en dehors de la réalité vécue. Si l'étudiant ne peut pas s'exprimer sur les cours, les règlements et l'école en général, forcément, il n'a plus les moyens d'intervenir sur ses apprentissages. Il est maintenu dans la passivité. Ce n'est pas juste quand on lui donne la permission de le faire qu'il voudrait exprimer ses critiques, c'est au moment ou il en sent le besoin.

A ce titre, la consultation rejoint la question de la participation des étudiants à la gestion de l'école. Ce sont des voies ouvertes par l'école et les étudiants s'y engagent de la même manière qu'ils s'engagent par rapport à l'ensemble de l'école. Ces mécanismes ne marquent pas de rupture avec la situation qu'ils connaissent déjà et où ils ont l'impression que leur point de vue n'est pas considéré. Car, c'est d'être écouté qui importe et non de voir tout ce qu'ils expriment réalisé. Pour y arriver, il faudrait à la fois qu'ils établissent la communication entre eux, qu'ils se donnent des moyens de pression et qu'ils envisagent de prendre des responsabilités.

Dans une perspective logique, on suppose que lorsque s'exprime de l'insatisfaction, une action sera entreprise pour y remédier. Or, la plupart du temps, nous avons constaté que les étudiants insatisfaits restent dans une attitude de passivité. Cet état de paralysie face aux moyens de changer leur condition nous semble provenir en grande partie de cette condition même, de cet état intermédiaire entre le présent et le futur où ils sont placés. Plus que tout autre catégorie sociale face au changement, les étudiants ne voient pas trop ce qu'ils pourraient gagner mais, surtout, ils craignent d'avoir tout à perdre.

CONCLUSION

Au terme de l'analyse, il nous reste à formuler certains commentaires qui aideront à la fois à conclure et à poser quelques jalons pour une réflexion nouvelle. Sur un plan méthodologique d'abord, rappelons que notre objet d'étude était l'analyse des attentes des étudiants et que, pour mieux les comprendre, nous avons choisi de les éclairer par leurs critiques sur l'école. Notre objet n'était donc pas l'école elle-même mais plutôt les représentations des étudiants sur l'école.

Un tel objet d'analyse a ses caractéristiques propres. Les représentations participent globalement des phénomènes subjectifs et des productions mentales. Elles sont le résultat d'une inter-action complexe entre la réalité scolaire passée et présente des étudiants, leur propre réflexion et les idéologies ambiantes qui fournissent des significations toutes faites au contenu de cette réalité. Modelées de l'extérieur, elles comportent cependant une part de création constante chez les individus. D'où l'autonomie relative des représentations par rapport au jeu des déterminations sociales.

Chez les adolescents, la réalité subjective prend certains traits particuliers. Dans leur cas, il semble que cette autonomie relative des représentations soit plutôt faible ou fragile. On peut ainsi être témoin de la reproduction fidèle d'une idéologie, ce qui entraîne une certaine rigidité du discours, ou d'emprunts plus ou moins bien intégrés à plusieurs idéologies, ce qui peut expliquer sa grande mobilité et l'instabilité des représentations. On peut aussi constater un certain vide de représentations (les "j'sais pas" répétés) qui dénoterait, croyons-nous, une autre forme d'incapacité à réagir aux idéologies courantes.

Ce n'est qu'au plan théorique que nous pouvons vraiment comprendre et dépasser ce problème. Cette faible autonomie relative du discours étudiant n'est qu'une manifestation apparente d'une vulnérabilité objective plus grande au travail des idéologies. A travers ses positions rigides ou changeantes, l'étudiant cherche quelque chose à quoi se raccrocher pour se faire une idée de l'école et sa recherche est plus difficile du fait qu'il ne bénéficie pas de *l'expérience* (sous toutes ses formes et non seulement celle du marché du travail) pour juger par lui-même de la valeur des idées reçues. Sa conscience de la situation se forme difficilement parce qu'il vit une situation confuse: l'école veut

préparer à la vie sans être elle-même "la vraie vie". Il ne faut pas oublier non plus que l'origine sociale de l'adolescent vient influencer sa manière de réagir aux idéologies.

Malgré ces particularités de la réalité objective et subjective des étudiants qui compliquent l'analyse de leurs représentations, il demeure possible de regrouper leurs attentes et leurs critiques à l'intérieur de certaines tendances ou profils constitués à partir de la notion de modèle de formation. Dans l'ensemble de ces tendances, l'étudiant désintéressé et l'inconditionnel se situent à part. Le premier a réduit ses attentes au minimum et il ne croit pas qu'il vaille tellement la peine d'exprimer ses critiques; le second se place dans une position statique: il n'a rien à critiquer et il n'attend rien de plus que ce qu'il reçoit.

En dehors de ces deux tendances, des critiques plus ou moins radicales s'expriment et des attentes restent à combler. L'insatisfaction que nous avons trouvée chez les étudiants ne saurait être entièrement attribuable à l'école. Celle-ci n'agit pas isolément. Persister à le croire ferait perdre de vue des facteurs sociaux pertinents. De notre côté, nous avons essayé de comprendre l'insatisfaction en te-

nant compte du rapport école-société mais en travaillant sur la façon dont il se donne et dont il est vécu à l'intérieur même de l'école.

En analysant l'insatisfaction des étudiants, nous avons en même temps découvert combien les sources de l'absence de motivation sont nombreuses et variées à l'école. Elles se localisent tant dans les aspects les plus immédiatement liés à l'apprentissage que dans le contexte où il se déroule et qui le conditionne.

En conséquence, tout effort pour rétablir la situation et répondre aux attentes des étudiants supposerait une action sur l'apprentissage et son contexte. Mais en quel sens cette action devrait-elle aller?

A notre avis, il semble qu'on devrait tendre à unifier, à faire s'imbriquer les forces sur lesquelles on mise et qui sont actuellement en jeu mais dans un rapport de division et de déséquilibre. Cela vaut quant à l'apprentissage lui-même, quant à ce que nous avons appelé son contexte et quant aux relations existant entre les deux. Dans cette optique, il ne suffirait donc pas seulement de repenser la place relative de chaque cours, de dépasser l'opposition entre activités physiques et activités intellectuelles, entre théorie et prati-

que ou de prévoir d'autres modalités d'orientation mais il faudrait le faire en considérant l'influence de la discipline, des possibilités d'expression, de la qualité des relations entre élèves etc. Car, finalement, toute action isolée ne pourrait porter atteinte à la situation actuelle où, d'un côté, on veut surtout faire apprendre, de l'autre, on veut aussi faire se détendre, s'exprimer, communiquer, prendre des responsabilités.

Ce n'est pas gratuitement que nous exagérons les traits de la situation actuelle. En effet, il nous semble qu'on risquerait d'aboutir à une nouvelle impasse si on répondait mécaniquement à certaines attentes qui poussent les étudiants à réclamer l'exact l'opposé de ce qu'ils ont connu jusqu'à maintenant. D'une école centrée sur une forme de développement cognitif négligeant l'affectif, le social, etc... on basculerait dans la situation inverse sans pour autant modifier la nature des termes du rapport. Et en voulant résoudre ainsi de vieux problèmes, on en créerait des nouveaux.

La notion de l'apprentissage en tant que processus engageant l'individu dans sa totalité vivante apparaît dans les représentations des étudiants bien qu'elle ne soit pas toujours posée de manière explicite. Mais à l'un ou l'autre

moment de leur discours, on la voit surgir presque infailliblement. Si peu d'entre eux se montrent prêts à envisager un ensemble de conditions nouvelles qui leur garantiraient un tel apprentissage, c'est par un retour à leurs conditions actuelles qu'on peut l'expliquer.

En réalité, les étudiants savent bien dans l'immédiat quelles sont les bonnes conditions pour apprendre mais ils ne savent pas à quoi cela sert d'apprendre. Le sens de l'école leur échappe quant à ses finalités lointaines bien qu'ils continuent de subir des pressions - différentes selon les milieux - pour continuer de croire en l'école actuelle et continuer d'y aller. Ainsi, ils ne se détachent pas de la notion qui fait de l'apprentissage une accumulation du savoir comme l'épargne grossit jour après jour un compte en banque. Ils n'exigent pas de nouvelles conditions d'apprentissage de peur d'y perdre au change. Par dépit ou par conviction, ils se disent qu'il "vaut mieux en savoir plus que pas assez" alors que dans leur entourage certains ont déjà commencé à penser qu'il serait possible d'apprendre autrement.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, André, BERNARD, Paul, RENAUD , Jean, "Qui s'instruit s'enrichit" in Possibles, vol. 3 no. 3/4, printemps-été 1979, pp. 13-33

BEGIN, Yves, "L'école et les autres institutions éducatives dans la théorie de l'éducation de Lawrence Cremin" in Revue des sciences de l'éducation, vol. IV, no. 1, hiver 78, pp. 45-53

BERNIER, Léon, "Quand les penseurs de la C.E.Q. veulent faire croire qu'ils ont oublié Poulantzas", in Possibles, vol. 3, no 3/4, printemps-été 79, pp. 37-56.

"L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québecois", in Revue des sciences de l'éducation, vol. IV, no. 1, hiver 78, pp. 81-105.

DESHAIES, Bruno, "De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes", in La Presse Pédagogique, mai 1979.

COURNOYER, Monique, et CRESPO, Manuel, "Ecole polyvalente Inadaptation". La méthode qualitative en sciences humaines. Commission des Ecoles catholiques de Montréal, Service des études. Division des services spéciaux, avril 1978, 21 p.

CRESPO, Manuel et COURNOYER, Monique, Attentes des jeunes face à l'école secondaire, Rapport d'étape. Commission des Ecoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, mars 1978, 12 p.

DREEBEN, Robert, "The Contribution of schooling to the Learning of Norms" in "Socialization Schools", Harvard Educational Review, réimpression, série no. 1, 1974, pp. 23-50.

GOOFMAN, Erving, Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux. Paris, Editions de Minuit, 1968, 447 p.

MASSOT, Alain, "Innover au passé" in Possibles, Vol. 3, no 3/4, printemps-été 79, pp. 111-121.

MOSHER, F.A. et RIGNEY HORNSBY, Joan, "On Asking Questions" in Studies in Cognitive Growth, J. Bruner et alia, New-York, John Wiley & Sons, 1966, 343 p.

PERSELL, Caroline Hodges, Education and Inequality. The roots and results of stratification in America's schools. New-York, Free Press, 224 p.

QUEBEC (PROVINCE), Ministère de l'éducation, L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Québec, M.E.Q., 163 p.

L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Québec, M.E.Q., 147 p.

ROBERGE, Claude, Asope à mi-chemin, Québec, M.E.Q. Service de la recherche, Secteur Planification, 90 p.

Non publié: MEMOIRE DE PRESENTATION DU PROJET soumis à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. C.E.C.M. 1977.